

乳幼児期における養育者の逆模倣が
子どもの模倣の発達過程におよぼす影響の分析

白百合女子大学大学院 文学研究科
博士後期課程 発達心理学専攻

平石 文香

目次

序論

第1章 本論文の背景

第1節 はじめに 1

第2節 2つの背景 2

第2章 発達研究からみた模倣の役割 5

第1節 乳児期の模倣行為 6

第2節 子どもの模倣行為の発達に関する視点と定義 8

第3節 「模倣される」という視点 8

第3章 子どもの自己と認知と模倣の発達 10

第1節 ヒトの模倣の発達に関する仮説的理論 10

第2節 子どもの自己-他者認知と模倣の発達との関連 12

第3節 自閉症スペクトラム児の自己-認知と模倣の障害との関連 13

第4章 社会文化的視点における子どもの模倣の発達 16

第1節 養育者と子どもの社会文化的視点の特徴を表す諸概念と方法論 17

第2節 社会文化的視点の立場からみた模倣の発達 21

第5章 本論文の目的と構成

第1節 本論文の目的 25

第2節 本論文の構成 26

本論

第6章 【研究Ⅰ】 自閉症スペクトラム児における社会相互交渉過程での模倣のあり方

1-1. 養育者の逆模倣の働きかけを介した自閉症スペクトラム児の模倣行為 27

1-2. 自閉症スペクトラム児と養育者の相互交渉過程における関係性の成り立ちと模倣行為 37

第7章 【研究Ⅱ】 健常児の模倣の発達に影響をおよぼす社会的相互交渉過程

2-1. 乳幼児期の養育者の逆模倣を含むかわり場面の見る-見られる関係と模倣様反応 . . . 49

2-2. 模倣の発達に関わる養育者と子どもの関係と変容過程の分析 59

2-3. 模倣の発達に影響をおよぼす相互交渉過程の機能面・構造面の発達の検討 . . . 75

第8章 【研究Ⅲ】 健常児と自閉症スペクトラム児の模倣に関する社会的相互交渉過程

健常児と自閉症スペクトラム児の模倣の発達に関わる社会的相互交渉過程の分析 . . 87

結論

第9章 総合考察	106
第1節 目的と得られた知見	107
第2節 実践的な相互交渉過程における模倣の発達プロセス・モデルの提案	113
第3節 本研究の意義と位置づけ	117
第4節 今後の展望と残された課題	122
要旨	127
引用文献	132
謝辞	146

図一覧

第5章

Figure 5-1 本論文の理論編の構成図・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 26

Figure 5-2 本論文の実証研究の構成図・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 26

第6章 研究I

1-1.

Figure6-1 各期の子どもの平均模倣生起数・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 32

Figure6-2 各期の養育者の平均逆模倣生起数・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 32

Figure6-3 動作模倣場面の4分類の頻度数・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 34

第7章 研究II

2-1.

Figure7-1 子どもの「見る」養育者から「見られる」平均生起時間と月齢間の変化・・ 53

Figure7-2 養育者逆模倣行動の月齢変化・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 56

2-3.

Figure7-3 相互交渉の模倣の発達過程に関する仮説モデル修正前・・・・・・・・・・ 81

Figure7-4 共分散構造による分析の結果(採択モデル)・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 82

第8章 研究III

Figure 8-1 9ヵ月児の見る-見られる場面・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 91

Figure 8-2 2歳児の見る-見られる場面・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 91

Figure 8-3 9ヵ月児養育者の見る-見られる場面・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 91

Figure 8-4 2歳児養育者の見る-見られる場面・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 91

Figure 8-5 9ヵ月児の情動生起頻度・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 92

Figure 8-6 2歳児の情動生起頻度・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 92

Figure 8-7 9ヵ月児養育者の情動生起頻度・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 92

Figure 8-8 2歳児養育者の情動生起頻度・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 92

Figure 8-9 9ヵ月児の非言語行動生起頻度・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 94

Figure 8-10 2歳児の非言語行動生起頻度・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 94

Figure 8-11 9ヵ月児養育者の非言語行動生起頻度・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 94

Figure 8-12 2歳児養育者の非言語行動生起頻度・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 94

Figure 8-13 2歳児の言語行動生起頻度・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 95

Figure 8-14	9 ヲ月児養育者の言語行動生起頻度	95
Figure 8-15	2 歳児養育者の言語行動生起頻度	95
Figure 8-16	9 ヲ月児の模倣行動の分類と生起頻度	97
Figure 8-17	2 歳児の模倣行動の分類と生起頻度	97
Figure 8-18	9 ヲ月養育者逆模倣行動分類と生起頻度	97
Figure 8-19	2 歳養育者逆模倣行動分類と生起頻度	97
Figure 8-20	2 歳 ASD 児の見る-見られる場面	98
Figure 8-21	3 歳 ASD 児の見る-見られる場面	98
Figure 8-22	2 歳 ASD 児養育者見る-見られる場面	98
Figure 8-23	3 歳 ASD 児養育者見る-見られる場面	98
Figure 8-24	2 歳 ASD 児情動の生起頻度	99
Figure 8-25	3 歳 ASD 児の情動の生起頻度	99
Figure 8-26	2 歳 ASD 児養育者情動生起頻度	99
Figure 8-27	3 歳 ASD 児養育者の情動生起頻度	99
Figure 8-28	2 歳 ASD 児の非言語行動生起頻度	100
Figure 8-29	3 歳 ASD 児の非言語行動生起頻度	100
Figure 8-30	2 歳 ASD 養育者の非言語行動生起頻度	101
Figure 8-31	3 歳 ASD 養育者の非言語行動生起頻度	101
Figure 8-32	2 歳 ASD 児の言語行動生起頻度	102
Figure 8-33	3 歳 ASD 児の言語行動生起頻度	102
Figure 8-34	2 歳 ASD 児養育者の言語行動生起頻度	102
Figure 8-35	3 歳 ASD 児養育者の言語行動生起頻度	102
Figure 8-36	2 歳 ASD 児の模倣行動生起頻度	103
Figure 8-37	3 歳 ASD 児の模倣行動生起頻度	103
Figure 8-38	2 歳 ASD 養育者の逆模倣行動生起頻度	103
Figure 8-39	3 歳 ASD 養育者の逆模倣行動生起頻度	103

第9章

Figure 9 乳児期の模倣の発達に影響をおよぼす相互交渉過程の仮説モデル

(平石による図示)・・・117

表一覧

第6章 研究 I

1-1.

Table 6-1 対象児の模倣行動の定義・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 29

Table 6-2 母子の関係性の特徴区分・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 30

1-2.

Table 6-3 対象児の属性および発達検査結果・・・・・・・・・・・・ 38

Table 6-4 養育者の逆模倣行動の操作的定義・・・・・・・・・・・・ 39

Table 6-5 対象児の模倣の操作的定義・・・・・・・・・・・・・・ 39

Table 6-6 養育者と子どもの逆模倣場面の見る/見られるについての概要・・・・・・・・ 41

Table 6-7 養育者と子どもの逆模倣場面の見る/見られるについての概要・・・・・・・・ 42

Table 6-8 養育者と子どもの逆模倣場面の見る/見られるについての概要・・・・・・・・ 43

Table 6-9 事例 G の見る・見られる場面の詳細・・・・・・・・・・・・ 44

第7章 研究 II

2-1.

Table 7-1 養育者の逆模倣の操作的定義・・・・・・・・・・・・・・ 51

Table 7-2 対象児の模倣行動の操作的定義・・・・・・・・・・・・・・ 51

Table 7-3 対象児の模倣様反応の操作的定義・・・・・・・・・・・・・・ 52

Table 7-4 養育者の逆模倣を含む関わりの分類・・・・・・・・・・・・ 52

Table 7-5 子どもの模倣様反応と養育者逆模倣を含む関わりの平均生起頻度数・・ 54

Table 7-6 養育者の逆模倣行動を含む関わりの平均生起数・・・・・・・・・・・・ 55

2-2.

Table 7-7 研究 II 2-1 改訂による模倣行動カテゴリー・・・・・・・・・・・・ 63

Table 7-8 研究 II 2-1 においてみとめられた養育者と子どもの行動・・・・・・・・・・・・ 63

2-3.

Table 7-9 養育者に対する質問項目・・・・・・・・・・・・・・ 77

Table 7-10 質問項目の内容とクラスター分析の分類結果・・・・・・・・・・・・ 78

Table 7-11 分類項目の平均初出月齢・・・・・・・・・・・・・・ 79

Table 7-12 因子分析の結果(プロマックス回転後の因子パターン) 79

第 8 章 研究Ⅲ

Table 8-1 対象児の属性および発達検査結果 87

Table 8-2 見る-見られるカテゴリー 89

Table 8-3 情動と非言語的行動の共通カテゴリー 89

Table 8-4 模倣の分類 90

序論

第1章 本研究の背景

第1節 はじめに

スイスの動物学者Portman, A.の「生理的早産説」(Portman, 1951; 高木訳, 1961)において、ヒトは誕生時に他の動物に比べ、未熟な状態で生まれてくると述べられている。そこで乳児が最も優先しなければならないのが、生後できるだけ早く環境から自分を守り、擁護してくれる他者を見出さなければならないことである。実際、近年の発達研究から誕生直後の新生児も「ヒトらしい」特徴をもつ刺激に対して志向性をもつことが明らかとなっている。また志向性にとどまらず、ヒトは生得的に他者の関心を引きつける能力ももつ。その代表的な現象として、生後間もなくから観察される舌出しや口の開閉の新生児模倣(neonate imitation; Meltzoff & Moore, 1977)、乳児が養育者の動作に合わせて同調的・共鳴的にその動作を反復する共鳴動作(鈴木, 1976; 水谷・金子ら1979; 野村, 1980)、語りかける大人の動作と乳児の動きが同期する相互同調行動(interactional synchrony: Condon & Sander, 1974; Bernieri, Renznick, & Rosenthal, 1988)、外界の刺激に対して反射的に同調するエントレインメント(entrainment; Klaus & Kennell, 1976)等がある。この共鳴や同調、新生児模倣が生後すぐに無意図的に生起し、他者の動きに合わせて生起することは、結果として環境への適応に有利であり、集団生活を営むヒトに備わっている行動傾向であると考えられている(Dijksterhuis & Bargh, 2001)。このように個体が集団の成員と同じ行為をすることは、仲間であることを主張することにも値する。進化の過程において模倣行為とはヒト特有の能力ではなく、多くの社会的集団生活を営む動物種が生後間もなく示す行動傾向であると考えられてきた(Whiten & Ham, 1992; Mazur, 1998; Chartrand et al., 2003, 2004, 2005)。しかし最近、社会的集団生活を営まない陸ガメの一種であるアカアシガメといった孤立生活の種でも見まね学習ができることが示唆されている(Wilkinson et al., 2010)。それによると、餌を回り道して取るように訓練を受けたアカアシガメの行動を訓練していないアカアシガメが観察し、見まねで同じ行動を再現して餌を取ったという結果が報告されている。これまでの模倣行為の生得説は、ヒトを含む哺乳類や鳥類等、集団生活を営む生物が環境への適応や生存を高めるために備わり続けたという進化論として、比較的支持されやすい考え方であった。しかし、社会生活を営まない孤立種のアカアシガメが見まね学習を持つといった報告は、模倣行為が社会的集団生活種に特有であるとする進化論説に疑問を呈した。

ところで、動植物の中では、模倣を表す用語としてmimicryという擬態を表す用語がある(Krebs & Davis, 1991 山岸・巖佐監訳, 1994; Hess, et al., 1998)。mimicryは、目的によって動植物や昆虫が他の動植物に似せた形や色を持つことをさす生物学的用語で、幼虫やバッタなどが他の生物の攻撃から自衛する隠蔽擬態、カメレオンやカマキリ等の捕食者が獲物を捕獲するために周囲の地面や葉の模様似せる攻撃擬態等があり、この擬態は動植物

の本能的行動であることが推察できる。こうした意味を持つ用語として、ヒトにおいても無意図的、無意識的に形態をそのまま模倣するニュアンスで、新生児が生起させる共鳴や新生児模倣をとらえる際に用いることは、動物の本能行動として示唆的である。しかし、ヒトのように同じ場面を共有し、他者と行動を共にしながら文化集団を形成していく集団の中では、生得的で無意図的な新生児の共鳴や新生児模倣が結果として、社会的集団への適応的価値として、ヒトに備わり続けるものと考えるのは可能である。現に、新生児の無意図的な行動にも養育者が意味づけして語りかけ、ことばを持たない新生児が共鳴や新生児模倣を生起させ、さらに養育者の行動を引き起こし、やりとりすることが報告されている (Anderson, Vietze, & Dokecki, 1978; Bowlby, 1982, Trevarthen, 1988)。さらに、ことばを獲得してからも無意図的に出現する他者の模倣として、他者との社会的な関係を築く上で重要な役割を果たしていることが指摘されている (Eibl-Eibesfeldt, 1984; Chartrand & Bargh, 1999; Nadel, 2002)。たとえば、幼児の模倣行為の研究報告では、エイボ族(パプアニューギニア)の幼児が他児の遊びに加わる過程で模倣行為が観察されている。その報告によれば「目標の子どもに近づき、その子をじっと見つめ… (中略)、自分が受け入れられるまで目標の子どもがしている行為の変形を呈示しつづける (Shibasaka & Grammer, 1985)」様子を述べ、「模倣によって意見の一致、一緒に遊ぶことへの準備を意味している」 (Eibl-Eibesfeldt, 1973) 等の模倣の作用が指摘されている (Eibl-Eibesfeldt, 1995; 日高(訳), 2001)。この社会的な関係を構築する上でも模倣行為は、相手の行為の目的を理解せずとその動作を再現する *mimicry* と相手の新奇な行為をその行為や動作の形態・行為の背景にある意図を理解して再現する *imitation* (真の模倣) に分類されている (Tomasello, Kruger & Ratner, 1993)。しかし、他者の行為の模倣を意図する / しないに関わらず、どちらの模倣も模倣の対象である他者との場面において社会的学習の機能や社会的なやりとりを成立させるコミュニケーション手段としての機能をもっているようである (Adam Smith, 1759/ James, 1890/ Dijksterhuis & Bargh, 2001; Lipps, 1907; Chartrand & Bargh, 1999; McDougall, 1928)。また、どちらの模倣行為の場合にも常にどちらか示されるわけではなく、模倣する / しないは、相互作用間の共感や社会的な文脈により変化すると考えられる。このことは模倣行為がコミュニケーションにおいて重要な役割を果たしていることを示唆している。また模倣行為は、言語的コミュニケーションと非言語的コミュニケーションを対比して考えた時に、非言語的コミュニケーションの特質を強くあらわしているものであるといえる。しかし、模倣は非常に多彩な場面で観察される行為であり、これまで模倣行為を系統的に記述する試みは数少なく、概説する範囲も限られてきた。このような観点から、ヒトは発達過程で他者のどのような行動を模倣行為に取り入れていくのか、またそのような模倣の発達は、ヒトの発達にとってどのような意味があるのか、関心を抱いてきた。

第2節 2つの背景

1. 第1の背景：自閉症スペクトラム児の療育場面の模倣行為

以上のようにヒトの模倣は、発達初期から社会的に適応する重要な役割を果たしている

ことが指摘されているが(Corsaro, 1974; Eibl-Eibesfeldt, 1984 /2001, Nadel, 2002), 一方で自閉性障害においては、従来から模倣行為に障害があるという研究が多く報告されている。自閉性障害(Autistic Disorder)とは、対人関係の困難が大きな特徴の1つであり、国際的な診断基準(American Psychiatric Association)であるDSM (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders; DSM-IV, 1994 ; DSM-IV-TR; 2000)において一軸の広汎性発達障害 (Pervasive developmental disorder) の下位カテゴリーに位置づけられている。対人的相互反応における質的な障害の筆頭に「目と目を見つめ合うこと(中略), 対人的相互反応を調節する多彩な非言語性行動の使用の著明な障害」があげられている(現行は, DSM-V, 2013; 神経発達障害; Neurodevelopmental Disorderの下位カテゴリー-AO4; 社会コミュニケーション障害; Social Communication Disorder, AO5; 自閉症スペクトラム障害; Autism Spectrum Disorderに該当, 以下, ASD児と略す)。

ASD児の模倣の障害に関する知見は、報告されているほとんどが実験的な場面で得られた結果が多く、その意味では信頼性・客観性は高い。しかしながら、これら統制された実験結果がASD児の模倣の特徴を十分に吟味しているのか、疑問でもある。筆者は、以前よりASD児のグループや個別療育の臨床場面や養育者の日常場面の報告においてたびたび模倣の表出を観察するとともに、いくつかの研究でも示唆されているように(Charman & Baron-Cohen, 1994; Nadel, 2000, 2002), ASD児が生活の中で模倣を表出している印象を得ている。

そのため、筆者は、以前より自閉症児のグループ療育や個別療育導入で自閉症児の動きに合わせ、ピアノの音を付随させ、非言語的に大人が自閉症児の動きを模倣する(Nadel, 2002)療育活動を行っていた(平石, 1999)。対象児が音で「模倣される」場面では、対象児の動きが止まる時には音を合わせない等、模倣する / 模倣しない、が明確な場面となり、対象児も「動くー動かない」で同調的に応答していくコミュニケーションの関係性が生起し、場面を共有したコミュニケーションを円滑にやりとりする裏付けが示された。そのコミュニケーションの関係性には「他者」から「自己」の行為を「模倣される / 模倣されない」というやりとりの中で「模倣される(逆模倣)」気づきが大きく関連して形成されているようであった。この模倣される「逆模倣; being imitated」とは、大人が子どもの動きや音声を模倣する養育形態の1つであり、その他に「ミラリング : mirroring」, 「モニタリング : monitoring」といったよび方もある。この逆模倣を用いた臨床的事実は、対象児に受容的な対応をし、場面の中で二者間相互の適応的なコミュニケーション機能をもつものと考えられた。

このさらなる検証として「逆模倣」セッションを受けた自閉症児と受けなかった自閉症児の療育グループの比較検討を行った(園田・平石, 2002, 2003)。この比較の結果、音の「逆模倣」の経験を受けた自閉症児グループは、受けていないグループに比べ、対人や外界へ高い関心を示し、他者への注目の頻度や他者と共有する場面を自ら求める点で差がみとめられた。

これらの結果から音の「逆模倣」ではなく、対象児の行為や発声を他者からの行為や発声で「逆模倣」の対人的経験を通して、ASD児の模倣行為に何らかの影響を与える1つの要因になるのではないかと考えた(平石, 2003)。

さらに、ASD児の模倣行為について、実験者からの「逆模倣」を手がかりとして、神経心理学的手法と行動分析学的手法により検討した(平石, 2009)。その結果、実験者から「模倣される」、逆模倣の場面では、実験者と対象児が同じ動作、同じ発声を共有し、特定の行動で相互交渉がみとめられた。また実験者の動作が制限され、無駄な動きが少なかったためか指さし、アイコンタクトの表出が増加することがみとめられた。この「逆模倣」のアプローチは、ASD児が自発的に反応する環境として、実験者へ「反応する」動機づけを形成した。さらに、同じ動作や玩具操作を交互に行ったことから自発的な模倣行為を生起させることも可能であると考えられた。しかしながら、この研究は、行動分析学的手法による統制場面であり、「逆模倣」によるコミュニケーション行動としての対象児の行動をとらえるにも、実験場面の実験者は、養育行動のように対象児の行動に意味づけを行わず道具的な存在であった。このように明示的な情動等が抑制された状況で、対象児の反応を観察・測定するという実験パラダイムでは、十分にASD児の模倣の特徴をとらえるには問題があると考えた。本研究では、逆模倣がASD児に対して社会的反応を刺激するものであれば、それは他者の行動を認識して生じさせる仕組み、すなわち「やり-とり」の形式を基盤とするヒトの模倣を想定させるものであり、模倣を発達させる過程がある可能性について考え(平石, 2014)、とりわけヒトとヒトの間に生じる模倣、「自己」と「他者」を認識する「やり-とり」関係の模倣行為について着目した。

2. 第2の背景；子育て場面における模倣行為

ところで、ヒトの模倣行為の研究は、古くから多くの研究が行われており、その中で乳児も模倣するといった研究も報告されてきた(James, 1890/ 1988; Morgan, 1896, McDougall, 1908)。また、古典的な報告から今日までの多くの模倣研究は、子どもが大人の模倣をどのように行うのか、あるいは個体の能力に焦点が当てられた実験的手法の研究が多く、大人が子どもの模倣を行う研究に関しての報告は少ない。

その中で養育行動の1つに、乳児が起きている大半の時間を使って、養育者が乳児のしぐさや発声の模倣を行っているという研究がいくつか報告されている(Pawlby, 1977; Uzgiris et al., 1989)。これらの研究において、相互作用の円滑さは、養育者の養育技能によるところが大きいと考えられており、特に母子の相互作用についての研究では、Kaye(1982)やSchaffer(1977)が指摘するように両者の相互作用には、乳児の基本的なリズムに養育者が合わせる事が重要であると考えられている。また Trevarthen(1979)は、生後2ヵ月の母子相互作用のビデオ記録を詳細に分析した研究の中で、大人の行為と乳児の共通する手や顔の動きを報告し、乳児は話したいという意図を示していること、乳児自身、能動的・意図的に動く主体性を持つこと等、他者の意図や気持ちに合わせることが出来る相互主体性(間主観性; intersubjectivity)を持って生まれてくることを指摘している。これらの要素は養育

者と乳児の相互作用を生起させ、維持するうえでも重要であることがわかる。

その意味からすると当然ながら、コミュニケーションの視点において模倣行為が発達過程においてどのような意味をもつのか検討するために、養育者と乳児の両者が有する影響を問う必要があると考える。また、発達早期の乳児期については、生得的な共鳴・新生児模倣といった諸現象にはコミュニケーションとしての主体(subject)や意図性(intentionality)はまだ育っていないと考えられているが、単なる原始反射ではなく、生後間もなくから養育者と関係性を構築する上では、無視することのできない大切な現象であるにとらえる必要がある。このような視点から、先にあげた筆者が行った ASD 児と養育者、ASD 児と実験者の報告において(2002, 2009)、実際の日常の観察に基づく客観的資料は得られていない。そして健常児の発達早期の模倣研究においても、後述の第 2 節で概観するように養育者と子どもの実際の日常生活の文脈を視点とし、逆模倣を介した模倣をとらえた研究はきわめて少ないことから、発達早期から養育者と子どもの模倣の発達に関する実証的な基礎データを得ることが本研究を構成する主題となると考えられる。

以上、模倣研究の関心が高まる中で、実験場面のASD児に対する疑問と養育場面の「やりとり」関係がヒトの模倣の発達の基盤過程になる可能性と模倣行為がヒトとヒトの間で生じる反応としてとらえる視点を指摘した。本研究では、発達早期から模倣の発達に影響をおよぼす鍵となる基盤形成があると考え、発達早期の養育者と子どもの関係性という相互交渉過程に着目し、「自己」と「他者」を認識する「やりとり」関係を通して模倣が発達していく可能性について実証的、理論的に検討していく必要があると考える。

そこで、以下に本論文で目的とする模倣をとらえる視点を明らかにしていくとともに両背景を展開する方法論について、これまでの模倣の先行研究を概観し、理論的な考察を試みる。

第 2 章 発達研究からみた模倣の役割

ヒトが他者の行為をみて模倣する傾向があることについては、古くから論考が重ねられてきた。まず、19世紀の末期にWilliam James(1890)は、著書の「ideo-motor action」の中で、「心の中で、ある行為を考え、その行為が即座に迷いなく表出された時は、我々は観念運動性(ideo-motor action)を働かせている」と述べている。すなわち、ヒトやヒト以外の動物は他者や他個体の行動をみれば、それを模倣する傾向にある本能的な特質をもっているということであり(Morgan, 1896)、この種の模倣は、生得的な傾向があると考えられてきた(James, 1890)。また社会行動学者のMcDougall(1908)は、乳児でも社会的な関係を構築する上で他者や大人の動きを模倣する傾向を述べており、これ以降、McDougall(1928)等の研究により、他者の行為を観察しただけで、その行為と同じような行為をすることが主張されてきた。このような模倣の生得説は、ヒトに限らず集団生活を営む動物の適応行動としてとらえられてきた。

以下、乳児期における先行研究を概観し、乳児期の模倣について吟味してみる。

第1節 乳児期の模倣行為

近年、乳児の発達研究において、誕生直後の新生児もヒトとやりとりを形成するための生得的な能力(competence)が十分に備わっていることが知られるようになった。

この乳児の様々な能力の中でも新生児期を代表する現象としてあげられるのが、ヒトに対してのみ生起する共鳴・同調行動、新生児模倣として反応する現象である。このような研究には、Condon & Sanderら(1974)の生後間もない新生児が大人の語りかけのリズムに同調し、身体を動かす相互同調行動や Klaus & Kennell らの大人の語りかけや動きに合わせて反応するエントレインメント、大人の表情や動作を共鳴・同調的に反復させる共鳴動作(co-action; 金子・水谷ら 1979; 野村, 1980)があげられる。また Meltzoff & Moore(1977)らは、生後 2~3 週間の乳児が大人の表情や手の動き(舌だし、口の開閉、唇の突出し、手指の開閉)を模倣する新生児模倣(neonatal imitation)を報告した。この現象は様々な議論を起こし、実験には統制群などの比較データがないことや舌だし以外は、乳児の覚醒レベルの高まりから出現したのものとして新生児の反応がバラバラであったことから、模倣ではなく自動的に同じ形を取る共鳴動作であるとの見方も報告されている(Anisfelt, 1991; 1996, 2001)。仮に新生児模倣の舌だしについて、他者の顔の動きをみた時に乳児が他者の顔の動きに誘発され、同じような顔の動きをすることで考えると、mimicry の 1 つとも考えられるが、この考えをも否定する研究も報告されている。

Johnes(1996)によれば、新生児に点滅信号を見せたときと、見せていない時の舌だしの出現頻度について検討した結果、点滅信号を見せた時に舌だし行動が増加するということが明らかとなり、視覚的刺激による誘発行為であることが考えられた。さらに Johnes(2006)は、この視覚的刺激だけでなく、聴覚的刺激を乳児に聞かせた実験においても新生児の舌だしが増加したことも報告している。

他方、新生児模倣を模倣らしい現象と主張している研究者もいる。Baron-Cohen(1996)によれば、新生児模倣は特化した皮質上の神経システム(たとえば動作を観察し、視覚から身体の運動へと特化したシステム)に基づいた知覚ではなく、未分化なシステムで共感的に知覚すると仮定して、乳児は、知覚した行為の情報を共感的に連結した身体で行為を生起させることで、模倣らしき現象がみとめられると述べている。しかし、新生児が他者の行為を共感的にどのように知覚するのかという点や、舌だしに関しては、意図的になされた模倣と新生児の模倣の形態的な差異についての説明、さらに他者の行為を知覚し、それを自分が行為を模倣するメカニズムについての説明はなされていない。

このような乳児期の模倣研究は、研究する立場により、そのとらえかたや解釈が異なり、この問題は現在も検討が続けられている。

この模倣をめぐる論争以前に、子どもの認知発達のとらえ方として大きな影響を与えた理論の1つにPiagetの認知発達研究がある。Piagetは、認知発達を生物学的適応の延長として考え、他のアプローチもこの理論に対し、頻繁に言及を試みている。

それによると、Piagetは、認知を生物学的適応の延長として、生物学を土台として最初に

本能行動や反射等の基本的メカニズムである子どもの行為、次に思考において、個体発生の過程で、機能的かつ構造的な説明を試みた。

具体的には、乳児の模倣の発達は、自他が未分化な状態において感覚運動的知能の経験の蓄積により模倣を発達させる段階を分類し説明している。まず、第1の分類は、模倣の準備として感覚運動的段階の第1段階(誕生～1ヵ月)に始まり、反射の発達、特に吸綴反射のシエマ(行為自体でなく行為の構造)と把握反射のシエマをあげ、同化と調節を繰り返すことを述べている。この時期は視覚的-聴覚的に探索を繰り返す。そして第2段階(1～4ヵ月)の第一次循環反応により、これまで独立していた反射を組み合わせ、この時期は自分の興味のある活動を繰り返す(循環)時期として、自分の身体に限られる(第1次的側面)活動を行う(たとえば、自分の手がたまたま口に触れる等、新しい行為を再現しようと試みて、繰り返し再現することができる)。また第3段階(4～8ヵ月)の繰り返し(循環)による外界のモノに向けた第二次循環反応が出現し、視覚と把握運動の協応の行動に特徴づけられる(たとえば、他者が面白そうな音のするモノを振っているのを見て、乳児もモノを握り、繰り返し振る行動等があげられる)。この模倣の基盤は、同化と調節の分化とそれが組合せられる直接的模倣である。

さらに第2の分類は、感覚運動的段階の第4段階(8～12ヵ月)が相当する。この段階では第二次循環反応同士が協応する段階であり、モノとモノの間に初めて関係づけが行われる。これにより手段と目的(たとえば、音を鳴らすためにヒモを引っ張る)が分化する。そして第5段階(12～18ヵ月)には、乳児は自分でモノの特性を探索するようになり新しいやり方で働きかける第三循環反応が出現する。この第2期に達した乳児は行為を試みるが多くなる。模倣行為では、顔の模倣が可能になる時期とされる。乳児は、他者の顔を自己の運動に同化させる試みを行う。これにより自分の顔を見たことがない乳児でも顔の模倣が可能となると説明されている。

そして第3の分類の第6段階(18～24ヵ月)では、見ることのできない自分の行為と目の前に存在しないモデルの行為を心の中で思い浮かべる(表象)できるようになる。この段階の模倣行為は、内化された模倣、すなわち目の前にモデルが存在しなくても、時間を経てもモデルがした行為を再現する延滞模倣ができるようになると説明されている。模倣行為の発達においてPiagetは、感覚的運動行為のシエマが内化していく過程と表象の過程を2つに分け(直接模倣と延滞模倣)、感覚運動の最も特徴的な点としてとらえ説明されている(Vauclair, 2004/2012)。

このように模倣の発達の一般モデルとしてPiagetの発達理論は、環境や対象と相互作用するものととらえ、個体内の発達において、知識が構造化する構成主義の立場をとる。

この立場は、環境や認識対象といった相互作用論の位置づけもみられるが、ヒトが自分の活動と相互作用する大人や仲間との文脈をどのように構造化するのかといった、文脈そのものをとらえた発達の影響については検討されていない。

第2節 子どもの模倣行為の発達に関する視点と定義

以上のように、乳児期の模倣行為に関する研究を整理すると、生得説や個体内発達をたどる報告や実験的手法による個人単位の報告、環境や認識対象による相互交渉の操作変数を用いた報告が多く、発達の内容や変化が抽象的なものとなっていることが指摘される。このことは、子どもの模倣の発達の研究に対して、個体内発達だけではなくある視点の必要性についても示していると考えられる。しかし、模倣の古典的研究および歴史的動向からも指摘されるように模倣行為は、ヒトとヒトの間に生じる反応である。そしてこのことは乳児の模倣研究の空隙とも考えられ、この空隙をうめるため、発達そのものが社会生活の文脈のもと、具体的な実践の活動で形成されている(田島, 2000)ことに求め、模倣の発達において子どもの社会生活における具体的な実践のあり方を分析すること、そして、この実践活動が生じる社会的相互交渉そのものをとらえ、吟味していく必要性があると考えられる。

そこで、模倣の発達に影響をおよぼす相互交渉過程をどのような視点から吟味すべきか、その視点と、いくつかの理論について展望しておく。

第3節 「模倣される」という視点

まず、模倣についてどのような意味でとらえるのか、模倣の定義は、それぞれの研究の立場により異なっているが、模倣の前駆的な現象としてとらえられる発達初期の共鳴や同調が生得的に備わっている能力であるならば、ヒトにとって、適応的な意味を持つものと考えられる(Lakin & Chartrand, 2003)。社会経験をもつ大人の場合にも、集団生活上の適応的意味として、姿勢反響(Morris, 1977; Chartrand & Bargh, 1999; Giles & Powesland, 1975; Hatfield, Cacioppo & Rapson, 1994; Neumann & Strack, 2000; Van Baaren et al., 2003, 2004)のようなコミュニケーション関係を構築する機能もある。この他者とのコミュニケーション上の模倣には、状況や相手の行為の背景に意図を推察して相手と同じように模倣する場合やある状況において無意図的につられて模倣する場合も含まれる。

また、コミュニケーションにおける模倣行為は、ヒトが他者を模倣する時に、その行為を無意図的に模倣する *mimicry* と、その行為の「意図」を推測した上で、「意図」を取り込み模倣する *imitation* の場合がある。これらは表面的には同じような行為・形態でも、その行為の背景に意図があるか / ないか、また表面的に同じような行為・形態でも意図を取り替えて、模倣する場合もある。さらに、模倣した行為や形態が全く同じ / 部分的に同じ場合もある。このように模倣を見ると、模倣が誰と、どのような場面で、どのような意味をもつものか、さまざまな見方や考え方が推測される。

そして発達という視点から模倣をみたとき、Tomasello(1999)は、意図理解と模倣の関係に対応させて論じており、模倣行為を3つに大別している。1つは、見た行動をそのまま(無意図的に)再現するミミック(*mimic*)、2つめは行為の結果を試行錯誤して再現するエミュレーション(*emulation*)、3つめは、相手の行為の背景に意図や目的を理解して再現する真の模倣(*imitation*)である。したがって、共鳴や同調、新生児模倣は、Tomasello の模倣という意味ではほど遠く、模倣とは異なるメカニズムで生起するものと認識されることも多い。また

この生得的な諸現象の役割について、乳児自身にどのような影響を及ぼすのか研究者間で異論もあり明確にされていない。その一方で、養育者側への影響としては、前言語期の乳児への働きかけや場面を共有・持続させる現象として多くの研究が報告されている(Newson, 1974; Bower, 1977, Stern, 1977; Trevarthen, 1979; Thoman, 1981, Sorce & Emde, 1982; Emde & Sorce, 1988; Meins, 1997; Koren-Karie & Oppenheim, 2002; Meins, Fenyhough, Wainwright, Clark-Carter, DasGupta, Frandly & Tuerkey, 2003)。また、発達早期の乳児の日常生活の中では、Pawlby(1977)や Uzgirisら(1989)が報告したように、養育者の育児行動の1つとして養育者が乳児を模倣していることも日常場面において観察されている。

このような知見から、乳児期の模倣については、日常に展開される運動レパトリーや養育者(他者)との文脈において、模倣の発達過程として検討する視点が必要であると考えられる。したがって模倣とは、ヒトとヒトの間で生じる行為・行動としてとらえ、乳児の生得的な能力や乳児の「模倣する」行為を1つのパーツでとらえるのではなく、養育者と子どもの社会的活動としてとらえ、両者のコミュニケーションの機能を担うものとしてとらえる視点で分析することが模倣の発達に影響をおよぼす過程を明らかにできる可能性があると考えられる。

以上の視点を踏まえ、養育者と子どもの模倣行為の着目点について述べる。

母子の相互交渉について、これまでの研究では、養育者による役割が大きいとするもの(Sorce & Emde, 1982; Bruner, 1983; Adamson, Bakeman & Deckner, 2004)や乳児も相互交渉に主体的に関わっていると(Brazelton, 1974; Schaffer, 1977; Meltzoff & Moore, 1977; Goswami, 1998; Rochat, 2001)、両側面が報告されている。これは相互交渉の技能や円滑さ、統制等をどちらに求めるのかという研究者の見解により、焦点の当て方が異なると考えられる。また、乳児と養育者の相互交渉については、他にも注目すべき点がある。

1つは、相互交渉の質的な側面に焦点を当てた研究からは、コミュニケーションの技能や習得という意味では役割や貢献度は異なるが、両者が相互に交わり、共有し合い、両者に備わった能力を相互的なものである点である(Condon & Sander, 1974; Trevarthen, 1977; Sameroff, 2004)。もう1つは、子どもが他者との非言語的コミュニケーションにおいて、誕生時から受け身ではなく、子どもが適応的に養育者の動きを模倣するような動きやリズムを反応する手がかりとして、養育者が子どもの行動を心的行為としてとらえるといった点である(Trevarthen, 1977, 1979; Adamson, 1987; Emde & Sorce, 1988; Fonagy & Target, 1997; Reznick, 1999;)。そもそも養育者と乳児における相互交渉には、非言語的な生得的行動様式が関与しているという仮説とそれを支持するいくつかの研究がある。たとえば、大人が乳児の顔やしぐさをみて、かわいいと感じるのは、生得的解発機構の働きであると考えられている(Lorenz, 1943)。養育者が養育行動を増すことは、子どもの顔やしぐさや声が解発刺激となって、養育者から解発された行動と考えることができる。また、ヒトの非言語的コミュニケーションでは、ヒトの笑顔を見続けていると自分も楽しい気分になり、同じように笑顔を作ってしまうといった同調的な行為(Hess & Blairy, 2001)は、日常頻繁に起こることである。このように相手と同じ表情や動作をすることは、他者の表情からそ

の人がどのような感情状態にあるかを推測したり、他者に向け、自分の意図や感情を表出することは、他者の心的状態を理解する上で大きな役割を果たしている (Lantezza & Englis, 1989)。この時、最初に相手に表情や動作を向けた者は、それを受けた者が自分と同じような表情や動作をみることで、自身の感情が受けた者に「感情が理解された」意味や「同じ感情をもつ」といった意味の応答として伝わる。これまでの相互交渉研究では、養育者側から乳児の行為が 実際より意図的な行為者、心的行為者とみる傾向について、多く研究が行われ、乳児に対する養育者のマザリーズやモショニーズなどの行動や社会的機能に焦点を当てたものが多くある(Fernald, 1989; Lieven, 1994; Brand, Dare, Baldwin & Leslie, 2002)。しかし、養育者側の応答的行動だけでなく、子どもが同調する生得的な行動がどのような刺激となり、養育者の関わりがその後どのように変容するのか、子どもの表出行動と前後の文脈を関連づけてとらえる養育者の側面については、ほとんど検討されてこなかった。

したがってコミュニケーションを開始する養育者の特徴、養育者が子どもから「模倣される(逆模倣)」という行為にも着目し、養育者と子どもの関係性がもたらう影響や行動変容まで理解しなければならないと考える。このように養育者が子どもを「模倣する」行為だけでなく、養育者が子どもに「模倣される」を認識するという視点を通して、「模倣する-模倣される」相互交渉の模倣の意味を分析することで、ヒトとヒトの間に生起する模倣の発達に大きな示唆を得られると考える。

第3章 子どもの自己—他者認知と模倣の発達

以上、発達研究の乳児期の研究動向から、どのような模倣の位置づけが必要になってくるのか、いくつかの視点をあげてみた。本論文では、模倣といった社会的認知の発達においては、模倣について他者を知覚して、ヒトとヒトの間で生じる行為・行動として位置づけることから、発達初期からの養育者と子ども間の相互交渉過程に「自己-他者」を認識し、関係性を構築していく基盤があると考え、特に模倣発達に関連するものとして、着目している。さらに本章では模倣の発達機序について、ヒトとヒト(自己と他者)の間にどのように模倣が生じ、どのような発達過程をたどるのか展開を試みるため、ヒトの模倣の発達について比較認知科学的な視点から論じられた仮説理論について、概観してみる。

第1節 ヒトの模倣の発達に関する仮説理論(比較認知発達理論)

発達心理学において、たとえば乳児の顔の模倣は、Piaget(1945)の古典的な実証研究で知られるように、自分で見える手足部分よりも後から遅れて発達すると考えられていた。しかし、新生児でも顔の模倣が出現する研究が報告され(Meltzoff & Moore, 1977)、新生児模倣として大きな論争となったが、その後、新生児模倣には大きく2つの立場が擁立し、新生児模倣が模倣であるという、Meltzoff & Moore(1977, 1983)に代表される模倣説とJacobson (1979)に代表される新生児模倣は模倣ではないとする非模倣説とが対立しているが、近年、模倣説および非模倣説の立場から提案された理論やモデルは、その後の乳児の模倣行為の

発達においてどのようにして「真の模倣」が発達していくのか、知見が積み重ねられておらず、新たな観点からの見解を支持する知見が得られていない。

他方、対面的な母子のコミュニケーションの中で観察される相互同調行動やエントレインメントのように、母親の話しかけに乳児の身体が同調・共鳴する行動は、母子の相互作用の中で観察されている。また、同調や共鳴といった乳児の行動が発達初期は意図を持たない自動性として認める一方で、単なる反射だけではなく母子相互作用において重要な機能を果たす役割を持ち、同調や共鳴が脳皮質の機能発達に伴い、「真の模倣」へと連続していくことに否定的ではない(水谷・金子・後藤・鈴木; 1980, 野村, 1980; Trevarthen, 1977; 1979; 1999)。

このように模倣の発達研究は、早期の乳児期まで拡大し、乳児期から始まる継続的また漸次的プロセスとしての側面の可能性も示唆されている。そして模倣の発達を含めた社会認知的発達がどのような機序により進むのか、その獲得メカニズムについての複数の理論モデルもいくつか提唱されてきた。

その中で模倣の発達に関連する社会認知発達の主要な説の1つとして、シミュレーション説の立場がある(Harris, 1992)。

シミュレーション説とは、自己の心的経験に基づき、他者の内面状態をシミュレートする機能により、子どもは他者を理解するようになるという立場である(Currie, 1995)。

シミュレーション説の立場をとる Tomasello(1999)の説によれば、他者理解の獲得について、乳児期早期から自己を基点とした自己と他者を同一化(identification)させ、自己の経験を他者の動きに適用し、他者の行為の意図を理解していく過程を述べている。その中で Tomasello は、特に生後 9 ヶ月前後で乳児が意図をもつ主体として他者を理解するようになり、共同注意(三項関係)を成立させるまでのシミュレーション過程として、発達項目を段階的に示している。それによると ①生まれた時から乳児は、他者を「私に似ている(like me)」と理解している。これは個体発生の非常に早い時期から他者と同一化するとし、ヒト固有の生物学的素質であると考え、②生後 7~8 ヶ月頃になると乳児は、自分が出来事を起こすことができる存在であると理解する。そして他者もまた同じような存在であると理解する、③生後 8~9 ヶ月頃になると乳児は、自分が意図を持つ存在であると理解し始め、自分が目標を持ち、その目標が手段となる行為として、はっきり区別されると、他者も同じような存在だと理解する、④生後 9 ヶ月頃、他者と共同注意・三項関係を成立させ、新たな他者のスキームに対して「私に似ている」を同一化させ、他者を意図的行為主体として認識するようになる、これ以降、模倣行為が獲得されると説明している。すなわち、Tomasello のシミュレーション説に従えば、他者の意図的な行為を理解するよりも先に、乳児自身が意図的な行為をすることが先であるという。

またこの説によれば、乳児期にはすでに自己と他者が分離していることが前提であり、他者の目的や意図を理解した上で、子どもは初めて模倣するという。しかし、他者理解を考察する際に、発達初期においても、最も社会的な影響力をもつのが他者であるが、自己と他

者がどのように結びつき、個体内過程と社会的過程がどのように関連していくのか説明されていない。そしてその背景に、生後9ヵ月までは子どもの模倣を含む、認知発達が生物学的素質のメカニズムに基づく子ども自身の能力の成熟に焦点が当てられ、個体内に閉じられたものとしてとらえられており、そのことに対する疑問は深い。

第2節 子どもの自己—他者認知と模倣の発達との関連

さらに、模倣を発達的な視点からみたTomaselloらは、無意図的な模倣のmimicと意図的な模倣として文化的学習を獲得するimitationに大別し、その下位分類として、mimicには①刺激・強調(stimulus enhancement)、②ミミック(mimic)、③エミュレーション(emulation)、そしてimitationには④真の模倣(true imitation)を分類している。それぞれの定義として、まず、①刺激・強調とは、他者の行為を模倣することが自らのレパートリーに存在する行為を促進するもの(Hay & Murray, 1982; Tomasello, Savage-Rumbaugh, Kruger, 1993)、また局所強調・刺激強調として、他者が何らかの行為を行っている場所および刺激が観察者側で顕著になり、他者と同様の行動をとりやすくなるもの(Spence, 1937; Thorpe, 1956)があげられる、②ミミックとは、他者の運動・動作の目的を理解せずにその動作を再現すること(Tomasello, Kruger & Ratner, 1993)、③エミュレーションとは、他者の運動・動作の目的を理解し、それと同じ目的を達成するために、他者の運動・動作に注目することなく独自の実行方法をとる(Wood, 1989; Tomasello, 1999)、そして④真の模倣とは、他者の動作をその動作の形態や適切な機能的文脈の両面で、他者の目的を理解し再現すること(Tomasello, Kruger & Ratner, 1993)と分類している。

また模倣の発達に関連する重要な機能として、Tomaselloは、同一化を中核とした仮説をあげているが、その仮説によれば、子どもが他者を理解するメカニズムとして、自己の経験を他者に同一化させることにより、他者を理解すると述べ、他者を理解する能力は、生後9ヵ月以前はみとめられないと説明している。そして、同一化の能力はヒト以外にはなく、霊長類等においては他個体を意図的な行為者としてみなすことは不可能であるとし、この差がヒトの模倣による文化的学習の獲得に大きな差異があると指摘している。しかしながら、乳児が自己を基点として他者を理解していく、すなわち自己を知って、他者に適用し、他者理解の発達の質的变化を遂げる過程のその背景には、個体内の閉じられた発達である生得的メカニズムに基づき、ある年齢に達すると一斉に獲得していく画一的なものを示唆するという疑問があげられる。そのことから、真の模倣の発達に至る過程において、子どもが生活する社会的環境との関係、あるいは生後間もなくから関わる「他者」の存在や影響などが明確にされていない発達過程で、そもそもいかなる要因により、生後9ヵ月以降の「自己」と「他者」が説明されるのかという問いは深い。

この問いを含め、模倣の発達に影響をおよぼす過程には、子どもが発達初期から日常生活において、養育者との相互交渉の中で、乳児が経験する周囲の環境や養育者のもちうる影響等、子どもを取り巻く社会環境との関連性を詳細に検討していく必要があるのではないかと考える。

また相互交渉のないところでは「自己」や「他者」は存在しない。したがって9ヵ月以前の乳児の日常生活においては、養育者との相互交渉過程でどのような「自己」や「他者」を生じ、模倣様反応を出現させているのか、あるいは養育者がどのように子どもをとらえ、「自己」と「他者」として関わっているのか、疑問もある。この場合、発達心理学の方法論上にある乳児のとらえ方について、大人とは異なる乳児に対し、「自己」という概念を用いる問題にも十分に注意しなければならない。こうした自己や他者、すなわち子どもと養育者について Tomasello の示唆する理論を参照しつつ「私に似ている/私のような」個体内過程の機能がどのようにして、社会的過程の他者の意図理解を含む模倣へと結びついていくのか、模倣行為の発達を考察する際にその個体内過程と社会的過程の結びつきのメカニズムは、とても重要であると考えられる。この意味からも「自己(乳児)」と「他者(養育者)」の関係性から模倣の発達について実証的に検証していく必要があると考えられる。

第3節 自閉症スペクトラム児の自己-他者認知と模倣の障害との関連

ここでは、これまで模倣の発達の基盤形成において「自己」と「他者」の関係が重要であるとする視点を述べた。模倣の発達に関連する相互交渉過程において、自己と他者といった認識や関係性が重要であることは十分に想定されることであるが、逆に言えば、そのような自己と他者の認識や関係性が構築できない子どもたちは、模倣の発達が遅れたり、障害されるのか、ということである。これについては、その自己と他者が質的に障害され、模倣の表出が困難と示唆されている自閉症児の模倣研究から概観する。

自閉症の模倣研究は、DeMyerら(1972)が、同じ精神年齢の自閉症児と知的障害児の模倣行為について比較実験を行い、自閉症児において身体模倣が困難であったという結果を報告して以来、その後もジェスチャーを使った模倣課題研究(Curcio, 1978; Dawson & Adams, 1984; Sigman & Ungerer, 1984)やパントマイム、想像上のモノの操作に関する模倣研究(Bartak, Rutter & Cox, 1975; Curcio & Piserchia, 1978; Hammes & Langdell, 1981; Rogers, Bennetto, McEvoy & Pennington, 1996)等、自閉症の模倣行為の障害を説明する多くの報告がなされてきた。近年では、模倣行為の困難が自閉症圏で特異的であることから、自閉症の中核障害である社会性障害の特徴として、とらえる試みも行われているが、現段階では、社会性の障害と模倣行為の困難とどのような関連があるのかについては様々な議論が展開されている。

その中で、自閉症の社会性障害と模倣行為の困難さを包括する仮説として、広く研究者間で認識されたのが、自閉症の心の理論欠損説(Baron-Cohen, Leslie & Frith, 1985)であるが、この仮説においても自己や他者の形成過程が心をもつ主体としてどのように形成されていくのか言及されず、自閉症の模倣障害を説明できなかった。その後、生得的に間主観性の欠陥が模倣行為の困難、相互的コミュニケーションの全般的障害を想定させる説(Trevarthen, Aitken, Papoudi & Robarts, 1998)が報告され、社会性の発達過程において、共同注意、共感、模倣の発達を辿ることで自閉症の中核障害をとらえる試みも多く行われている。特に模倣行為については、発達研究においても出生直後から新生児模倣や共鳴、同

調行動を生起し、乳児期の養育者との相互交渉において、乳児に備わった能力として重要な役割を持つと考えられている(Trevarthen, 1979; 1999)。また幼児期になると他者とのやりとりにも模倣行為を用い、模倣したり、模倣されたりとの役割交替を行い、少人数の間で遊びが共有される等、幼児同士で社会的なやりとりを成立させていく(Tomasello, Kruger & Ratner, 1993; Nadel, 2002)等の報告があげられる。一方、自閉症児においては、健常児(定型発達児)の発達初期に生起する同調・同型的な模倣のように、対人的な場面において自発的なエコラリアやおうむ返し等にもその形態をみることができるとは、他者との相補的關係を含んでいるのかの判断は難しい。

またMeltzoff & Gopnik(1993)らによれば、模倣行為自体が、自他の同型や他者理解の形成に非常に重要な働きをすることを主張している。この仮説によれば、乳児は生得的能力を用い他者の行動を模倣することにより、「like-me(私に似ている/私のような)」を経験し、自己と他者の行為や情動の同型を獲得していく過程で、他者理解が成立すると述べている。しかしながら、自閉症児においては、発達初期の模倣行為が欠落しているため、自己や他者理解が成立しづらいといった要因を模倣の障害説から主張している。同様にRogers & Pennington(1991)らも、自閉症児においては、発達初期から模倣が障害されていることを示唆し、他者の情動の読み取りや間主観的關係へ影響することについて述べ、社会性の障害やさまざまな問題が生じることを述べている。しかし、なぜ自閉症児の模倣行為が欠落しているのかについてはいずれの研究も言及していない。

他方、Tomasello(1999/ 2006)は、自閉症児の模倣表出の障害や共同注意(三項関係)の成立困難について、シミュレーション説の同一化の機能から論じている。それによると、自閉症児の模倣表出の困難については、同一化の機能不全が起源になっていることを指摘している。その前提に自閉症児は、生物学的な適応の仕方を十分に発達した形で獲得していないとして、発達早期から自己を基点として他者に適用し、自己と他者が同じようなをマッチングさせる同一化が機能していないことを重要な要因としている。そしてその結果、健常児のような自己理解や他者が意図を持つ主体として他者理解することが困難であると、模倣行為や共同注意の成立に問題があることを指摘している。しかしながら近年、自閉症児の模倣研究において実験研究が多く報告される中、教示によらない数少ない自閉症スペクトラム児(以下、ASD児と略す)の自然場面を観察した研究から、ASD児の模倣が表出可能であるとする研究が報告されている。Nadel(2006)は、1歳6ヵ月～3歳5ヵ月の知的障害を伴うASD児とASD児ではない知的障害児のペア8組に同じおもちゃをそれぞれ用意し、観察した結果、8組すべてのASD児が相手の模倣を行ったと報告している。

また、小林・橋彌(2006)も同じおもちゃを5種類用意し、実験者と2歳～4歳11ヵ月のASD児の13名がおもちゃを囲み対面した時の行動を観察した。実験者はASD児とは異なるおもちゃを持ち、異なる動きをする遊びを2分間行った。この間にASD児が実験者と同じおもちゃを持ち、5秒後に実験者が別のおもちゃにもち替え、対象児が実験者と同じおもちゃを持ち、同じ動きをしたら模倣行為とみなした。その結果、13名中、10名(精神年齢1歳以上)が実

験者の行動を模倣したことが報告された。これらの研究報告から、ASD児の実験観察では、行動の時間的制約や設定した場面で非常に限定的ではあるが、自発的な模倣行為は障害されていない可能性があることを示唆した。

この点について共同注意の発達過程の1つとして、TomaselloとCarpenterら(2005)が報告した研究がある。その研究によれば、同じ動きの模倣は、お互いに意識する必要もなく、自己と他者の役割の差異も認識しなくても成立するとし、ASD児においては、意図しない模倣が可能であるという結果を報告している。役割交替を伴う模倣については、困難であるとして、その要因について発達の遅れから自他の役割を意識したコミュニケーションの成立が困難であることを指摘している。役割交替の模倣について、Tomasello(1999)が共同注意の発達理論において説明したものを参照すると、健常児が自己と他者が意図的行為主体として理解するようになるのは、生後9～12ヵ月頃であり、その時期に共同注意が成立するとして、三項関係が自己を発生させ、同一化(自分に似ている)が他者に適用されることにより、自己と他者を理解することを含め説明している。そして共同注意の場面を形成する条件として、乳児と他者が注意を共有する共同注意のフレーム(joint attention frame)、伝達意図の理解(understanding communicative intentions)、役割交替を伴う模倣(role-reversal imitation)の3つの条件が発達過程において獲得されなければならないとしている。特に役割交替を伴う模倣が自己と他者間で成立するためには、同型でありながら、まず相手を他者として意識しなければならない。健常児は、同型の中で発信される他者の意図や目的を理解し、さらに自己と他者の意図や心的状態の差異に気づくことにより、お互いの役割を調整しながら、自他が非対称で相補的な関係(たとえば、やりとりの中で「どうぞ」に対して「ありがとう」等)である自他の役割を理解していくという。このTomaselloらの発達理論では、自己や他者を認識し、他者の行為の意図を理解した上での役割交替を伴う模倣の獲得について説明しているが、9ヵ月以前の同型的で意図しない模倣については、その発現時期や模倣行為の発生の説明、また9ヵ月前後にどのように役割交替を伴う模倣を獲得していくのかの発達過程については説明がなされていない。

以上の自閉症およびASD児の先行研究を概観すると、ASD児は、初期模倣が障害されているために、自己や他者の認識や関係性が構築できないといった報告、また実証的な研究は検証されていないが、仮説として同一化機能の不全により、自己や他者の認識が質的に障害され、模倣が障害されるといった発達の特徴が示唆されている。

しかし一方で、対人的な自然観察による日常生活や自由な遊び場面では、他者との間で模倣行為が可能であることが報告されている(Charman & Baron-Cohen, 1994; Nadel, 2006; 小林・橋彌, 2006)。この視点から、ASD児の模倣について再考すると、Tomaselloによる社会的認知や相互交渉を獲得する以前の問題として自己と同じであるという同一化の機能に注目することは、ASD児の対人的な模倣行為の分析や模倣の発達における問題を明らかにするうえで非常に重要であると考えられる。こうしたASD児の先行研究の流れと理解に対して本論では、ASD児の模倣について、対象児の一番身近な他者である養育者との相

互交渉の過程の分析がスタートとなると考える。

また、これまでのASD児の発達モデルは「～ができない」という固定モデルでの提唱が多かったが、近年は、発達初期には成立し得なかった行動が、どのような場面や条件で成立し、どのような場面や条件では成立しないのかといったことを明らかにしていく、可塑性モデル(Smith, Rogers & Dawson, 2008)の構築が目指されている。この視点からも、可塑性をとらえるにあたり、重要なのは個体内の能力ではなく、自己(個体)と他者の相互交渉の変化そのものの過程をとらえることがASD児の模倣行為について検証する上でも必要になると考える。

第4章 社会文化的視点における子どもの模倣の発達

ヒトが他者を「模倣する」ことを説明するには、自己と他者の間に生じる模倣行為の発現を説明しなければならない。Tomasello(2006)によれば「真の模倣」とは、他者や動物の身体の動きをただ「模倣する」だけでなく、自己と他者の理解とその行為の背景にある意図(目的と手段)を理解しなくてはならないと述べている。このTomaselloの説から「真の模倣」の発達には「意図理解」の発達が不可欠であると考えられる。また、意図性が明確になる時期は「9ヵ月革命」とよばれる9ヵ月前後とされ、他者と乳児の関係性も大きく変化する社会的理解の発達の革命として注目されている(Tomasello, 1999)。このような「真の模倣」は、乳児期初期にはまだみとめられないとし、Tomasello(2005)は、ヒトの文化を継承する模倣とは、他者と自己を同一化したうえで、他者の行為にある意図を理解する能力によって、はじめて文化学習が可能となる「真の模倣」を強調している。したがって、乳児期の模倣様反応については、同一化機能をヒト固有の心的能力と考え、それが霊長類と共通する手段-目的理解と連関することで、個体内のシステム変化が生じ、9ヵ月革命が起こることを説明している。

このようにTomasello(1999/ 2006)は、子どもが他者の行為の背景にある意図を理解する過程を同一化のメカニズムによる個体内発達として、シミュレーション説を用いて説明を試みているが、この仮説では乳児が自己の経験に基づき、他者の内面をシミュレート(自己の経験を他者の行為に適用)しながら、まずは自己の意図性を理解し、その後、相手の行為の意図を理解し、模倣するようになることを説明している。このシミュレート説では、9ヵ月以前の模倣や認識の発達は、乳児が外界から、自己にはない認識や視点を受け、個人内の経験を他者に適用しながら、認識の形成が行われることで、認識が個人内に成立することを意味する。

さらに、こうした個体内発達で行われる模倣の研究に関しては、理論的な要素がより適切に説明できるものとして、実験的あるいは観察の操作変数としてとして扱うために、一斉画一的な、どの時期で何がどのように理解され、模倣ができるようになるのかの解明を主眼に置かれて研究されてきたものであると考える。しかしながら、子どもが表出する模倣は、このように一斉に獲得されるモノではなく、子どもが置かれた環境と他者との生活の

場面で使用されるものである。その意味で、Tomaselloの模倣学習と本論での模倣行為の定義について、もう一度明瞭にしておく必要がある。一般的には、模倣学習と模倣行為は別の問題である。Tomaselloの模倣学習とは、学習ということばが用いられており、学習には、個体のシステムの変化が伴うことをさす。まず、模倣学習とは、Tomaselloが強調するように個体が模倣行為を行い、その結果、個体のシステムに変化が伴うことで、模倣学習が定義される。しかし、模倣行為が行われたとして、システム上の変化が生じるが、それ以後の個体の行動に恒久的な変化が認められなければ、模倣学習が行われたとは言えない。

したがって模倣学習には、「意図-行為-結果」の全体を学習することであり、対照的に本研究の模倣行為とは、行為の結果に至るまでの方法が、それぞれの子どもが自ら独自に獲得する行為を含むものとする。

また乳児期、主に9ヵ月以前の模倣行為のような現象について、乳児の生物個体としてのシステム変化については、どのようにとらえるのか。Tomaselloは模倣学習と模倣行為の相違については、明瞭にしていない。この点から模倣学習を説明する基礎としてTomaselloは、Vygotskyの社会文化的視点から影響を受けており、文化をはじめとするさまざまな知識や技能獲得について、自己よりも発達が進んでいる他者との関係を通して獲得していくことととらえているが、生後9ヵ月までの模倣の発達は、個体内発達において成熟し、文化としての環境、すなわち養育者との関係性については言及していない。

しかし、革命期を迎える生後9ヵ月頃に突然、他者と相互交渉し、模倣行為を行うのではないことから、模倣の発達と模倣行為について具体的にとらえるためには、9ヵ月以前の乳児期についても生得的なメカニズムに基づく個体内発達のみではなく、子どもは生後間もなくから日常生活において、他者(主に養育者)との文脈の中に生活しているのであり、その日常生活の文脈の影響について詳細に検討することが必要であるとする。特に日常の養育者と子ども間には一方向的な影響ではなく、双方の「やり-」、 「やり-とり」さらに「やり-とり-やり」の成立によって子どもの行動に影響をおよぼす相互交渉関係が示唆されている(田島, 2008)。模倣の発達に関しても養育行動でみられる養育者が子どもを模倣する行為「逆模倣(being imitated)」の役割が重要であると考え、双方向の模倣行為をとらえ、子どもの模倣の発達に影響をおよぼす相互交渉過程について明らかにしたいとする。このような点で乳児期の模倣の発達を問題にした時に、養育者と子どもの相互交渉過程において、どのようなことが養育者との間で生じて模倣の発達に影響していくのか、具体的な形でとらえていかなければならないとする。

第1節 養育者と子どもの社会文化的視点の特徴を表す諸概念と方法論

模倣の発達に影響をおよぼす具体的な相互交渉過程の示唆を得るためには、ヒトが環境からの刺激を受動的に反応し、生得的なプログラムに組み込まれた行為を繰り返していくのではなく、ヒトが自身の行為を調整し、環境に働きかけていく存在としてのヒトの行為をとらえなければならない。その具体的な方法として、ヒトの発達が文化・社会に応じて多様な形態をとるという方法の視点から理解される理論が必要である。

このヒトの発達を社会・文化的にとらえる視点を社会文化的視点(sociocultural perspective)とよび、この視点を前提に相互交渉そのものの過程を発達の間としてとらえる立場にVygotskyの社会文化的アプローチがある。このVygotskyのメタ理論には前提となる3つのテーマがある(Wertsch, 1985)。その3つのテーマとは、1)発生的方法(Genetic Method); 認知機能は、ヒトとしての生物学的機能と社会や文化的過程の両者の融合により発生する、2)認知機能の社会的起源; 個人の認知機能は社会的相互交渉に由来する、3)社会的媒体; 心的過程は心的道具や記号によって媒介される、である。特に2)認知機能の社会的起源は、文化的発達の一般発生的法則(General Genetic Law of Cultural development)として、外界に存在する認識対象を個人が自己のものとして、取り込む(内面化)活動により、認識が成立するという説明がされている。乳児は生後間もなくから、文化の体現者である養育者と相互交渉を行っており、この視点から子どもと養育者が何を情報として、相互交渉を行い、子どもがどのようなものを取り込んでいるのか、個人と社会・文化の接点となるものを見出すことができると考えられている(田島, 2003)。

以下、このVygotskyの社会文化的な立場から社会的相互交渉の重要な点である、発生的方法、認知機能の社会的起源、社会的媒体について概観してみる。

1)発生的方法

ヒトの心的機能(認知機能)が可能になるためには、ヒトの生物学的機能(系統発生)やヒトが誕生してからの個体としての発達変化(個体発生)も不可欠である。

しかしながら、Vygotskyは、ヒトの発達をとらえる視点として、この2つのみの発生では心的機能の発達を説明できないとして、これらの発生にヒトが自身の行為を調整し、環境に働きかける能動的な行為として、ヒトがいかに社会・文化的に行為を変容させ、発達させてきたかという領域を加え、これら系統発生・個体発生と社会・文化的な融合の結果として、心的機能が発達していくと考えた。具体的には、ヒトの心的機能は、それが置かれた社会的環境や文脈によって強く規定されているものとされ、その発達は、その社会文化的な環境で文脈をとらない、活動する具体的な過程であると強調する。したがって、子どもを文脈から切り離し、認知の発達を個体の中に閉じたものとしては、ヒトについての発達の理解が得られないということである。

子どもは日常生活において、他者との社会的関係性という文脈に生活しているのであり、この他者との関係の中で人の行動や発達を論じる立場では、相互交渉のないところでは自己や自己意識、他者や他者認識は成立し得ないという基本的前提がとられることになる。

その意味で、本論文では、ヒトとしての生物機能を備えた新生児についても、生後間もなくから文化的体現者としての養育者との相互交渉過程に参入する存在としてとらえ、子どもの模倣の発達におよぼす相互交渉過程の影響について、乳児期における模倣行為の先駆体となる行動の発現をとらえてみたい。

その方法論として、たとえば、文化によって媒介された人間の活動について、実践的な活動そのものを研究対象とするが、特に文化的媒体である「道具」に焦点を当て、リテラシー

(読み・書き)を獲得していくように、ヒトの活動をどのように変容させていくのか、系統発生と個体発生の両面から明らかにしているCole(1989)に代表される文化心理学があげられる。具体的には、この立場の文化とは、ヒトの活動が歴史的に蓄積されてきたものであり、ヒト特有の媒体であるとされる。また文化は、ヒトの活動に一定の制約を与え、同時に道具としての役割をもつものにとらえられている。その意味で、ヒトが社会文化的な環境から、自分自身の意味空間を作り、実践する過程を通して発達を遂げていくと考えられている。そして、ここで重要なことは、心的過程の社会的起源とともに発生的な分析が必要とされている。すなわち、ヒトの心的機能を理解するためには、その発達していくプロセスをさらに具体的に系統発生、個体発生、歴史的発生、微視発生の4領域で吟味することが必要であるとしている(田島, 2003)。また、具体的には、Vygotskyの理論を継承しているKay(1982)やAdamson(2004)の養育者が子どもを「社会的存在」「心を持つ存在」としてとらえていく視点で、養育者と子どもの活動としての模倣の発達をとらえる視点を展開する。したがって、本研究手続きには、観察と検討が可能な相互交渉でみられる主体の変化の過程(微視発生)からマイクロジェネティック・アプローチ(Wertch, 1979)を採用する必要がある。

マイクロジェネティック・アプローチとは、生起しつつある変化を分析する方法として、たとえば、文化的体現者である養育者と子どもの遊び場面という社会・文化的文脈の独自性の中で形成される短期の発達過程において、変化の始まりから変化した後の状態に至る一定期間の観察を行い、綿密な分析と解釈を吟味することで、子どもの長期の個体発生的変化のあり方を予測することも可能となる。実際の研究対象となるものは、相互交渉過程で養育者と子ども間でやりとりされる発話やそれに伴う非言語行動(視線や表情、態度等)である。

そして、さらにVygotskyは、乳児や障害児の場合、高次精神機能の発達を明らかにする方法論として、1つの経路だけの発達ではなく、2つの経路の概念を対比させ、とらえている。

1つは生物学的な成長過程である自然的発達と、2つめは文化的な手段の習得である文化的発達である。この自然と文化の関係性は、自然的発達の上に高次の文化的な行動様式が構築されると考え、自然的発達は文化的発達に淘汰されるのではなく、文化的発達の背後に保存し、生かされるという弁証法としてとらえている。したがって、健常児の場合、この自然発達(系統・個体発生)と文化的発達が進むにつれて2つが融合し、統一的な過程となることを示唆している。子どもの発達、特に乳児期においては、このような高次精神機能だけではなく、身体的な発達を含み分析を行わなければならない。この視点から考えると、Adam Smith(1759)が遊びについて、「ある点では、彼と同じ人間になる」ことで他者の身体に入り込むという、他者の身体性を取り上げ、他者になることを指摘する点も注目しておく必要がある。したがってVygotskyが述べるように、書きことばといった文化的発達の前提には、視覚記号の自然的発達があり、それに該当するものが原初的には「意図理解のない他者の模倣」であり、その獲得には、目に見える形で実践される養育者とのやりとりがあると考えられる。

2) 認知機能社会的起源:「発達の最近接領域論」

まず, Vygotskyが子どもの文化的な発達の機能は, 2度の局面に登場するとして, 最初に大人との間で活動し(社会的局面), 次に子ども自身の中で活動する(心理学的局面), 2度にわたる発達の活動があるとする。具体的には, 大人との共同行為(コミュニケーション)を通して, 環境を獲得活動(精神間機能)し, 次に大人との間で機能していた精神活動が取り込まれ(内面化), 子ども自身の中で行われるようになる(精神内機能)(Vygotsky, 1978/ 2005; 田島, 2003)。認知発達は元来社会的なものであり, それが次第に個人的なものへと内化されていく過程と説明されている。これを具体化したものが「発達の最近接領域論(Zone of Proximal Development : ZPD)」である。これは, 大人や仲間の働きかけを受けるだけの子どもの存在だけではなく, 子どもが積極的に相互交渉し, 相互交渉の中で活動して得られたモノを自己のモノに内化していくという双方向の過程が説明されている(田島, 2003)。

このようにVygotskyの社会文化的視点から認識の社会・文化的枠組みを前提として考えた時, 模倣という, 他者の行為を知覚して生じる行為についても, 社会的活動としてとらえられ, 当然のことながら, 模倣の発達は自己と他者の相互交渉過程にその起源をもち, 自己の中で内化の過程をとともなうものであると考えられる。

したがって, 子どもの模倣の発達は, その行為が生じる社会的相互交渉の過程に起源をもち, 社会的局面の精神間機能から, 心理的局面の精神内機能へと移行することが予測される。さらに個体の精神内機能の起源は, 発達初期の社会的局面の精神間機能において模倣行為の先駆体を見出すことができると考えられる。

このように, 子どもが社会化していく過程において, 発達早期から養育者側がどのように子どもをとらえ, 子どもがどのような存在かによって, 相互交渉での働きかけが促され, 子ども側も養育者の働きかけを受け止めるだけではなく, 積極的に相互交渉し, その過程において得られた経験を自己の中に内化していくという子どもの能動性と養育者と子ども間の双方向について検討していく必要があると考えられる。

3)社会的媒体: 道具(媒体)の使用

Vygotskyが発達に対してとった基本的視点は, 先述したように高次精神機能は社会生活に起源をもつことが述べられ, 子どもの発達は社会的局面である精神間機能から心理的局面である精神内機能へと移行していくのであり, 子どもの精神内機能の起源は, 社会的局面の精神間機能にみることができる。そしてこの精神間から精神内へ移行を媒介するものが, 言語や記号をはじめとする諸々の道具であるとして, 道具に関する3つの重要な点があげられている(田島, 2003)。まず1つめに, 道具によって, ヒトが外界の対象に働きかける際に活動を容易にするというだけでなく, 道具使用が活動を形成し, 変容させるという意味で, 人間の活動がその媒体なしには理解できないということである。そのため2つめに, 人間の活動は「主体-対象」という2項関係ではなく, 「主体-媒体(道具)-対象」という3項関係でとらえなければならない。さらに3つめに, 道具は, 外的な活動の手段としての技術的な道具と, 自身の行動に対する働きかけとして内面的活動手段である言語や記号などの心理

的道具がある。そして、この道具を考えると、抽象化された言語(language)の想定ではなく、あくまでもコミュニケーションの道具としての発声や発話(speech)であり、社会的な状況・文脈の中での媒体として使われることを強調している。

こうした、道具の使用は、発達初期から養育者と子ども間において行われ、子どもとの社会的なやりとりを形成し、子どもが実際に心的な行為者として模倣を発達させていく経験を提供していることが考えられる。また、こうした社会文化的視点を具体化した報告として、Kay(1982)の養育者は子どもが「心を持つ存在」とであると認識し、関わっているとする視点やAdamson(2004)による、養育者が子どもの行動を大人と同じように解釈するas-if構造に基づく、子どもの社会化という視点で説明を試みられている。このように子どもを乳児期から社会的な存在として扱うことは、乳児が自らそのような存在と認識する以前から養育者はコミュニケーションとして形にしていくことが報告されている。

個人の認知機能は社会的相互交渉に由来するという、こうした視点や分析は、一般に発達研究が重視してこなかった独自の社会・文化的文脈の特徴や養育者と子ども間の精神機能の変化過程といった認知発達の側面が浮き彫りとなり、その過程の解明は、認知発達をモデル化するための1つの可能性を示すものと考えられる。

第2節 社会文化的視点の立場からみた模倣の発達

健常児の模倣研究については、第2章冒頭において、乳児期の先行研究を概観し、その実験的手法や模倣の定義に関しての問題点から、模倣の発達の社会的相互交渉の位置づけについて考察した。本節ではさらに具体的に社会文化的視点からみた模倣の発達とその課題について考察してみる。

1. 健常児における模倣の発達

最近の乳児の模倣研究の報告では、新生児模倣について再度疑問を呈し、模倣は生得的に備わっているのではなく、学習されてはじめて模倣行為が獲得されることが主張されている(Ray & Heyes, 2011)。このRayとHeyesらのミラーニューロンを基盤とした模倣研究の中で、乳児が自分の見えない部分の行為も発達早期から、養育者に逆模倣されることにより、自分の行為が視覚的イメージとして呈示されていることを報告している。

実際に日常の育児においては、養育者が乳児と向き合い、頻繁に乳児の行動を模倣することが知られている(Pawlby, 1977; Uzgiris et al., 1989)。

このHeyesらの報告から「模倣する」という子どもの模倣行為が、養育者から「模倣される」という経験が原点となっていることが推測できる。

そして、新生児模倣が結果的に形態として「模倣する」ようにみえるが、乳児は「模倣する」ということを行為として認識していない。またこの形態的な「模倣する」は、乳児が養育者の行為の背景にある意図や目的を理解していない場合でも、乳児と養育者の間で、相互交渉の活動として形成され、やりとりが行われていることが想定される。この点について、Vygotskyの理論に依拠し、説明を加えると、発達は2度起こり、まずは養育者との間(精神間)、次に子ども自身の中で活動する(精神内)に起こる。すなわち養育者は、子どもが心をも

つという解釈により関わることで、子どもは行為についての理解や振る舞いを内在化し、真に心的行為者として模倣を発達させていく可能性が考えられる。

そして、この場面においてTomaselloの個体内発達を説明するシミュレーション説の個人的過程と社会的過程の結びつきを明らかにできると考えられる。

このようにみると模倣は、他者の行為の背景にある意図を理解していないが、発達初期からヒトの社会性の発達と深く関わっていることがわかる。模倣の発達について従来は、実験的手法による個人単位の模倣の研究報告、そして環境や認識対象と相互交渉するが理論的な枠組みの中でその相互交渉の操作変数のみで用いられ、過程そのものが模倣の発達の程度を説明するものとして用いられていない。

ゆえに、共鳴や同調行動といった乳児の生得性や生物学的素質のみで模倣は発達せず、生後すぐからの養育者と乳児の二者の対人的な関係が基盤となると考えられる。この二者の相互的な関係は、「やり-」から「やり-とり」そして「やり-とり-やり」の形式が構築され、他者から「模倣される」立場やさらに役割を変え、他者を「模倣する」役割が生起すると考えられる。

この「模倣する-模倣される」相互性の中で、乳児は「私のような(私に似ている)」をベースに経験を積み重ね、役割を交代する等の両者の相互性の結果、模倣行為において他者の行為の意図を理解した「真の模倣」が獲得されるのかもしれない。

こうした模倣は、ヒトとヒトの間で生じる社会活動であり、自己の中で内面化の過程をとらない、その過程は、社会生活に起源をもち、その文脈の中で使われる。この点に関しては、これまでの模倣研究が十分に展開を行ってこなかった点である。

また、本研究で模倣の発達について、養育者と子どもの個人間で問題にしているのも、子どもが養育者の行為の背景にある意図や目的を理解する以前から、「模倣する-模倣される」形で養育者と相互交渉を行い、展開する活動の中で自己と他者という個人と社会・文化的な接点をもっていると考えられるからである。

したがって、模倣の発達に関連する相互交渉過程を明らかにするため Tomasello の仮説モデルを基盤に養育者と子どもの文脈に則した形で模倣を扱うことが必要であると考えられる。

本研究の模倣の発達においては、社会的相互交渉過程が直接的な影響を与えるものと位置づけ、Tomasello のシミュレーション説を土台に、模倣が個体内過程の発達ではなく、養育者と子どもの双方の「模倣する-模倣される」活動を展開していく過程で生じる精神機能の発達として、模倣の発達に影響をおよぼす養育者と子どもの相互交渉過程の機能面・構造面のメカニズムを改めてとらえなおし、プロセスを明らかにしていくことに意義があると考えられる。

2. 自閉症スペクトラム児の模倣の発達

模倣行為の表出に困難を示すASD児は、80年代頃より、自己と他者認識の障害が中核障害として位置づけられ、この意味で質的にASD児の模倣行為が困難であると説明することも可能であるが、養育者との文脈をとまなう社会文化的視点の模倣については、まだ検証

されていない。

先にも指摘したように模倣行為には、自己と他者の認識や理解、さらに他者の行為の意図の理解など、自己と他者間の心的状態の理解や自他の関係性が重要であるとされている。

一般的に模倣行為が意図的でも非意図的でもコミュニケーション上において社会的な意味をもち、相手と同じ行為や表情を示すということは、相手と同じ内的状態にあり、両者が共有している環境に対して同じように感じていることの表れとして解釈される。いいかえれば、ヒトは自己に類似した他者を好む傾向にあるとも考えられている(Chartrand & Bargh, 1999)。

またNadelらが報告したASD児の場合、類似した環境や対面した他児・他者を自分と同型であると受け取り、非意図的に他者と同じ姿勢や行為に模倣を生起させたことから、「同じような動き」に気づいていることが考えられる。

これが「同じような動き」に対し、「模倣する/しよう」と自己が意図し、1つの目的の行為として把握されるようになるには、他者が自己に向けて行う行為、すなわち「模倣されている(逆模倣)」にも気づかなければならない。

これは「自己」を意識し始め、他者を独自の意図を持つ主体であると理解する重要な過程であると考えられる。他者から「模倣される」ことが、自己と他者の関係性の発達に重要であることは、自閉症あるいはASD児が実験者に模倣される(逆模倣)研究からも示唆されている(Tigerman & Primavera, 1981; Dawson & Adams, 1984; Escalona, Field, Nadel & Lundy, 2002; Dawson & Adams, 1984; Dawson & Galpert, 1988; Nadel, 1999, 2000; Nadel, 2002)。

しかし、これらASD児の逆模倣研究においても、実験的な統制場面と同様に模倣の形態としての表出に焦点が当てられ、模倣が発達の主体である子どもの個人の単位としてとらえられ、個人間の活動としてとらえられていない。

したがって、模倣の発達が子どもの主体側に存在するものではなく、個人間の独自の相互作用の過程から生じるという視点を前提にすることで、社会文化的相互交渉の模倣の研究のあり方に1つの方向性を示していると考ええる。

Charman(1998)は、共同注意の行動を形態(form)ではなく、機能(function)でとらえ、「誰」と「何を」共有しているかが重要であると指摘している。

この視点からいえば、たとえば、模倣ができる/できない、の有無をその形成の指標とするのではなく、社会文化的立場から他者とASD児の二者間での模倣行為の機能の視点からとらえることが重要となる。

この両者間の関係性における模倣機能を問うには、「誰」と「何を」共有しようとしているのか大きな意味を持つ。相互的・相補的という自己と他者の役割的な関係性の理解、自他を主体とした意図性や心的状態の差異を認識し、「模倣する」という意図的行為の表出は困難であるというASD児の模倣行為の特徴的な機能は、「他者」と「何を」どのように理解しているのかという問題からアプローチできると考える。

したがって、ヒトとの間で生じる模倣行為の質的な発達を検討するためには、対象児の模倣表出の有無ではなく、他者との同じ相互交渉の文脈において、個人間の「模倣する-模倣される」といった役割の対に焦点を当てる必要がある。発達起源から考えれば「やり-とり」の基本的な形式は、養育者が育児行動の中で乳児の行為を「逆模倣」する関わり等で生後間もなくからみられる構造である。

また、「逆模倣」の関わりが他者に対する興味や関心を持たせ、他者への気づきを促すのであれば「模倣する-模倣される」そのものを二者間でくり返し体験することで、ASD児も自他関係の認識に気づく可能性があるのではないだろうか。

筆者はこれらの観点から、日常場面の養育者とASD児の文脈において、養育者の「逆模倣」を介した遊び場面で、両者の関係性から対象児の模倣行為の特徴を検討した(平石, 2014)。言語を獲得している言語獲得群と言語を獲得していない非言語群の比較として、養育者との関係において模倣行為の生起を検討した結果、言語獲得群の方が非言語群よりも模倣行為の生起数が多く、養育者との間で情動的な模倣行為を生起し、継続させていた。また、養育者との間では、養育者の「逆模倣」が対象児の行動を支持し、促す形で対象児の「模倣する」行動を表出させている。この養育者と対象児の関係性において、模倣行為はお互いを意識し、自他を認識した相補的なコミュニケーションが成立したと考えられた。

このことは、対象児が養育者の行動を「模倣する」をその形態と二者間の機能的な文脈の過程で再現できていることから、「真の模倣」の発達基盤となる能力を推測させるが、この研究では、対象児が大きく影響を受ける養育者が相手であっても「真の模倣」の生起はみとめられなかった。反面、部位と形の再現である「形態模倣」や意図や目的はない行為の再現である「見まね」が高い頻度で生起していた。これらの結果から、対象児は「逆模倣」の関わり初期には、養育者の行為や動作に対する強い志向性を示していることが推測され、「形態模倣」や「見まね」、さらに対象児の模倣行為の生起が明確となり、養育者も対象児から「模倣される」刺激を受けたことで、養育者の「逆模倣」行動も変容し、「情動的模倣」が高頻度で生起したものとも考えられた。

このように、対象児が示した模倣を質的にとらえると、初期は「養育者の動き」に志向していたものが、後に「ヒト」に向かっていることが想定される。この変換期が養育者と対象児の関係性を飛躍的に発展させる時期と考えられた。親子の情動的な相互作用が増すことによって、「ヒト」あるいは媒介する「行為・動作」や「モノ」の認識が深まった結果、「形態模倣」や「見まね」が質的に変化したと考えれば、養育者と子どもの関係性と子どもの模倣行為は、密接に関連しているものと考えられた。すなわち、自己と他者の関係の相互作用の役割には、異なる役割(「模倣する-模倣される」)を体験し、対象児は「模倣される」役割から「模倣する」役割を体験することで、それぞれの役割の差異や自他の心的状態の認識につながる可能性もある。

しかしながら近年のASD児の模倣障害に関する研究の重要論拠として、自己-他者認識の障害を中核に位置づけ、健常児が生後9ヵ月前後に成立させる共同注意やそれ以前の同一化

機能の機能不全から説明が試みられている。

本研究では、ASD児にみられる模倣行為の表出困難が共同注意成立以前の同一化の機能不全を1つの重要な起源としてその結果、特異的な模倣を発達させる可能性について、社会文化的視点からとらえ直し、模倣の発達に関連する子どもと養育者の相互交渉過程を明らかにしたいと考える。

第5章 本論文の目的と構成

第1節 目的

本論では、発達早期の模倣が生起する養育者と子どもの相互交渉過程そのものに焦点をあて、養育者と子どものそれぞれ持つ要因が相互交渉の成立と模倣の発達に影響を及ぼす影響過程、また相互交渉のあり方が模倣の発達にどのように関連していくのか吟味する。このことにより、これまでの知見を理論的・実証的に検証し、養育者と子どもの相互交渉過程そのものをとらえること、とりわけ、その発達過程を検討する意義について明らかにすることが目的である。

1)研究Ⅰ：自閉症スペクトラム児の相互交渉過程の文脈から模倣をとらえ直す

まず研究Ⅰでは、模倣行為の表出に困難および自己と他者の認識に質的障害を示す ASD児に焦点をあて、実際に養育者と子どもの社会的相互交渉の文脈から模倣のあり方をとらえ直し、模倣行為を表出させる過程を明らかにする。

具体的には、養育者の逆模倣を介して、その逆模倣が実際の相互交渉にあたる影響を模倣の表出との関連から分析し、相互交渉の開始や成立、維持に重要な役割となる媒体について抽出し、検討する。これらの検討から、社会的相互交渉過程における養育者と子どもの関係性や模倣の表出に影響をおよぼすと考えられる過程の詳細な記述につながると考えられる。

2)研究Ⅱ：健常児の模倣の発達に影響をおよぼす相互交渉過程の分析

次に、研究Ⅱでは、模倣について個体発達の一方向の影響のみではなく、養育者と子どもの間で形成される発達早期からの相互交渉過程そのものが、ヒトに固有とされる同一化を機能させ、子どもの模倣の発達に質的变化をおよぼし、高次的な模倣を発達させていく可能性があることについて、実証的に検討する。

しかしながら、模倣の発達が発達早期からの養育者と子どもの社会的相互交渉過程に起源をもつといった視点や分析の研究は行われていない。したがって、本論では社会文化的な模倣の発達について養育者と子どもの相互交渉過程にみられる関連性について、縦断的に吟味し、基礎データを得ることが目的である。

具体的には、生後14日齢から生後1年までの実際に観察された相互交渉過程から、子どもの行動特徴と養育者の逆模倣を含む働きかけのあり方の変容過程、また養育者の逆模倣を含む働きかけと子どもの模倣反応の関係、さらに相互交渉過程の構成原理となる自己と他者としてとらえられる文脈では、実際どのような関係が形成され、子どもの模倣の発達

に影響をおよぼしていくのか、共同注意成立前後の生後6ヵ月児と9ヵ月児の観察から吟味する。加えて、発達早期の養育者と子どもの相互交渉過程が子どもの模倣の発達のどのような側面にどのように関連していくのか、その過程の機能的・構造的側面を明らかにする。

3)研究Ⅲ：健常児と自閉症スペクトラム児の比較検討を通して、模倣の発達プロセスの仮説的な説明を試みる

さらに研究Ⅲでは、健常児と発達・成熟条件の異なるASD児の模倣の発達に関連する相互交渉過程の比較検討を通してプロセスについて明らかにし、社会文化的視点からの模倣の発達プロセスに関する仮説的な説明を試みる。

具体的には、健常児・養育者ペア(生後9ヵ月児と2歳児)とASD児・養育者ペア(2歳児・3歳児)の日常の文脈での模倣行為の観察に基づき、子どもと養育者の関係への気づき、すなわち自己と他者の認識と模倣の発達との関連について吟味する。特に発達・成熟条件の異なる要因が相互交渉過程において模倣の発達にどのように関連していくのか、その共通性と特殊性を抽出し、模倣の発達プロセスについて仮説的な説明を試みるのが目的である。

第2節 本論文の構成

本論文の構成について、理論編と研究編に分けて示す。

①理論編の構成図

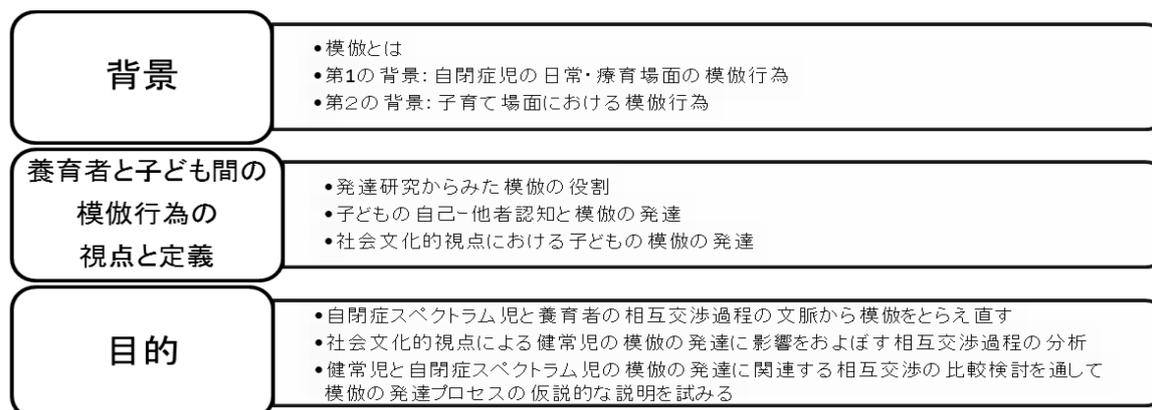


Figure 5-1 本論文の理論編の構成図

②実証編の構成図

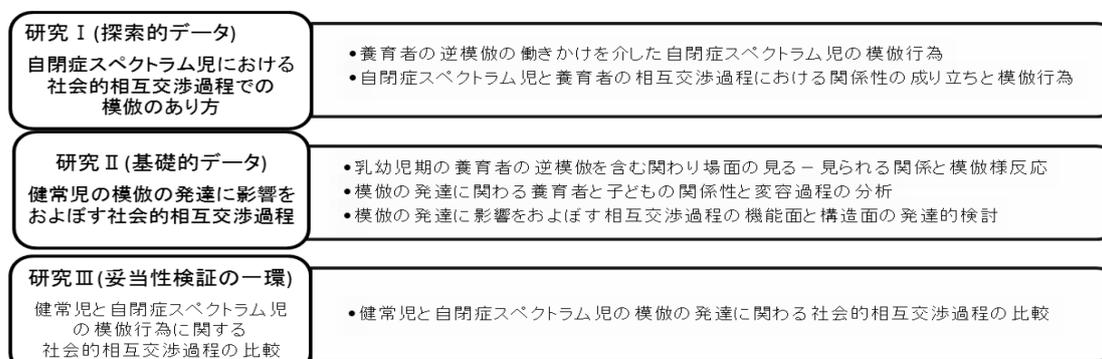


Figure 5-2 本論文の実証編の構成図

本論

第6章<研究I>自閉症スペクトラム児における社会的相互交渉過程での模倣のあり方

1-1. 養育者の逆模倣の働きかけを介した自閉症スペクトラム児の模倣行為

目的

自閉症においては、他者を自分と同じ意図的行為者として理解することができず、文化的学習のスキルを発揮できないという(Carpenter & Tomasello, 2000)。実際にモノの操作や手や身体の動き、表情等の他者の行動の模倣が困難とされる実験的研究が古くから報告されてきた(DeMyer et al., 1972; Prior, 1979; Rogers & Pennington, 1991; Smith & Bryson, 1994; Green et al., 2002; Williams, Whiten & Singh, 2004)。特にRogers & Penningtonらは、発達初期に認められる模倣の障害がその後の情動知覚や間主観的關係の欠陥、さらに自閉症に見られる様々な問題を引き起こしていると主張している。

しかしながら、自閉症における模倣の障害が何に起因するのかについてまだ不明な点は多く、今後も議論や検討が必要である。また単に模倣ができるか/できないか、ではなく、その模倣行為の質的側面に焦点を当てた具体的な検討の必要性も主張されるようになってきた(Avikainen et al., 2003)。その中で、自閉症児あるいは自閉症スペクトラム児(以下、ASD児と略す)においては、他者によって模倣されることで、社会的行動が刺激されるという結果がいくつか報告されている(Tigerman & Primavera, 1982; Dawson & Adams, 1984; Dawson & Galpert, 1988; Nadel et al., 1999; Nadel, 2000; 小林・橋彌, 2006)。

この自閉症児に対する逆模倣の効果は、他者から自己の身体動作が再現され、自己と同じ動きをしている他者に関心が向き、ASD児が社会的相互交渉のきっかけを得て、同型的な模倣行為を表出すると報告している(Nadel, 2002)。

このように他者から模倣される経験は、他者と自己が同じである同型的な認識を促し、ASD児の他者との相互交渉の開始や成立、維持に重要な役割を果たしているといえる。

この視点からヒトの活動について相互交渉を詳細にとらえる視点として媒体があげられる。

媒体とはVygotskyの発達理論の立場から、言語や人工物など、特定の制度や歴史、文化の中で生産され、それらの特徴づけるあらゆるモノを含み、技術的な道具と言語や記号などの心理的道具に分けられる(田島, 2003)。したがって、ヒトとヒトの相互交渉は、媒体なしではとらえられず、媒体の特性が相互交渉に与える影響を考慮しなくてはならないと考えられる。

これらのことから、社会文化的視点によるASD児の他者との関係から模倣の表出のあり方を明らかにするために本研究では、同型的な模倣行為を構成する具体的な媒介に焦点を当て、その特性について検討する必要があると考える。特にASD児の母子の相互交渉は、相補性のあるコミュニケーションがとりにくいと考えられ、双方の媒体の特性を抽出することにより、両者間の変容を具体的に明らかにできると考える。

方法

1) 対象児・者

対象児は、2歳4ヵ月である。J病院小児科発達外来において、2歳3ヵ月で当時、広汎性発達障害と診断された男児とその母親(32歳3ヵ月)である。

2) 生育歴

出生時：正常分娩，出生時体重 3,320g

新生児期：母親の印象として、よく泣いていたとのこと、抱っこしないと寝なかった。

乳児期：定頸4ヵ月，座位7ヵ月，ハイハイなし，つかまり立ち10ヵ月，始歩1歳4ヵ月

始語1歳4ヵ月頃「マック」だが，1歳6ヵ月で特定養育者名は呼称なし。1歳6ヵ月の健診で「単語の少なさ」を指摘された。

運動発達：特に問題なし

情緒・行動面：人見知りなし。落ちていたゴミや髪の毛を拾うこだわりが1歳すぎ頃より気になったとのこと。道路標識や看板のロゴマークが好きで，外出すると好きな標識や看板のある方向へ行こうと母親を引っ張っていき，気が済むまで抱っこされて眺める。

身体的特徴：利き手の優位差なし，視力・聴力の異常なし

偏食：あり，緑色の野菜を食べない

睡眠：夜泣きが激しい

家族：父親(民間の研究所勤務)，母親，本児の3名。父親は幼少期，電化製品の名前を覚えることが好きであったなどのエピソードを話される。

発達検査：観察開始に先立ち，新版K式発達検査2001を実施し，全領域の発達指数62，運動指数81，認知指数61，言語指数48であった。

観察期間：2歳4ヵ月で本研究の観察が開始された。観察は2歳4ヵ月から3歳までの約6ヵ月を分析対象とした。

3) 材料

母子用・子供用玩具(各1個；机・椅子・色鉛筆12色・落書き用スケッチブック・トミカの赤い車・トラック・ドラえもののビニール製人形(おなかを押すと音が鳴る)・アンパンマンの人形・ままごとセット(ナイフ・まな板・皿2枚・フライパン・やかん・コップ2・りんご・みかん・ケーキ・にんじん・だいこん・きゅうり・肉・ぎょうぎ・ハンバーグ・スパゲティ)・犬型の笛(吹くとワンと鳴く)

4) 母子の観察場面

2011年2月～11月までに実施された32回のセッションとは別に，逆模倣を介入する前の行動観察について，1回目は言語聴覚士との自由遊び場面(他者遊び)と2回目に母子の自由遊びの2回が行動観察として実施され，その後の遊び場面は，最初の5分間自由遊び場面，養育者から「逆模倣」が開始され，母子の観察を行った。1回の観察は自由遊びと逆模倣場面の約30分間で，筆者が撮影者となった。

5) 模倣行為の分析

32回のビデオ録画記録から、対象児の模倣行為が出現している場面を抽出し、DVDに録画した。分析は、筆者と病院の言語聴覚士(ビデオ分析経験をもつ女性)の2名で、それぞれ独立して、ビデオ分析を行った。両者で異なる場合は協議にて正否を明らかにし、表情模倣7場面、音声模倣が18場面、動作模倣が192場面であった。両者の一致率を求めた結果、 $\kappa = .87$ の高い一致率が確認された。

6) 分析方法

①母子分析

母子の分析についても、筆者および言語聴覚士の女性の2名で行われた。母子の遊び場面について、遊びの特徴と母親への対象児の特定の行動や対象児の行動の特徴について、両者がそれぞれ独自に分析した。

②模倣行動の分析

先行研究における模倣の複雑さと広い定義をふまえ、下記の項目に示すように包括的・客観的に観察可能な現象としてとらえる(Table 6-1)。

Table 6-1 対象児の模倣行為の定義

-
- I 養育者からその動きをするように指示されたり、動きを誘導されたりしていない
 - II 養育者の先行する動きとほぼ同じ
 - III 先行する養育者の動きの5秒以内に子どもが養育者の動きを再現する
 - IV 偶然の身体の動き・音声の一致ではなく、養育者との空間的位置や方向から子どもが養育者の動きを見ていた場合
-

抽出された音声模倣18場面、動作模倣192場面について、対象児の模倣が出現した前後の文脈を中心に記述した。またそれぞれの場面には番号を貸与し、分析に利用した。さらに、動作模倣についてはTomasello(1999)の模倣分類に従い、刺激・強調(他者の行為を部分的に再現することが、自らのレパトリーにある行為を促進させる(Tomasello, Savage-Rumbaugh & Kruger, 1993)、ミミック(他者の運動・動作の目的を理解せず、その動作を見たまま再現する(Tomasello, Kruger & Ratner, 1993)、エミュレーション(他者の運動・動作の目的を理解し、同じ目的を達成するために自己の方法をとる(Woods, 1989, Tomasello, 1990; 1996/ 2006)、真の模倣(他者の新しい行動をその形態と適切な意図・目的の両側面で再現する(Tomasello, Kruger & Ratner, 1993)の4つのカテゴリーを抽出し、分析した。

結果と考察

①母子関係の変容

対象児の2歳4ヵ月から3歳までの32回の記録を分析対象として、母子の関係性を分析した。その結果、対象とした観察は両者の行動の違いによって、5期の関係性に分けられた(Table 6-2)。

Table6-2 母子の関係性の特徴区分

母子の関係性の行動特徴	
期(回)	関係の特徴記述
1期(1~2)	母親に対する道具的な接近
2期(3~6)	母親への志向性
3期(7~17)	遊びの対象としての気づき
4期(18~25)	他者としての母親の行動の気づき
5期(26~32)	自己の気づきと相互交渉の成立

1期：母親に対する道具的な接近

観察が開始された自由遊び場面では、母親に対して、道具的に関わる様子が観察された。遊びは、主に興味のある玩具を手に取り、操作が分からないものに関しては母親へ接近し、ハンド・テイキングする形で操作をさせた。母親の操作を見た後は、すぐに自分1人で操作を達成し、母親が関わろうとすると向きを変え、1人で遊ぶ様子が見られた。自由遊び後半で母親は、対象児に関わろうとすることをあきらめていた。その結果、対象児は1人遊びに終始した。

2期：母親への志向性

一人遊びの1期に対し、母親が対象児に「逆模倣」に関わったところ、「逆模倣」を介した3回目から、母親をみる頻度が増え、母親への身体接触が多くみられるようになった。この期では、母親への志向性が急速に高まり、母親の「逆模倣」の介入を許容する様子がみとめられた。母親が対象児に接近し、対象児の玩具に触れても、対象児は嫌がらなかった。たとえば、対象児が手に収まるくらいの人形をもち、両手でおなかを押しながら、「イエー」と言いジャンプした後に、母親が同じように「逆模倣」したところ、対象児は、母親を見て笑い、母親の腕に触れてきた場面等があった。この期では、母親の行動や母親の玩具の操作に関心を示し、注目するようになっていた。

3期：遊びの対象としての気づき

3期は、対象児が母親の動きを追視したり、母親の玩具と一緒に触れ、母親の横にいる場面が多くなっていた。また、たとえば、対象児がクーピーで落書き帳にグルグル描きをしている場面で、母親が「逆模倣」で同じようにグルグル描きをしてみたところ、母親を注目し、また笑いながら、母親の落書き帳にグルグル描きをし、クーピーを母親に渡し、また描いてと催促した。またこの期では母親から「逆模倣」された後、笑ったり、母親へ玩具を渡したりする反応を示し、対象児が母親を遊びの対象として認識し始めていることを示していた。

4期：他者としての母親の気づき

母親は前期と異なり、積極的に対象児に「逆模倣」に関わり、「逆模倣」開始の頻度が多くなった。また、対象児も母親に「見られる」場面で、自らの行動を止めて母親の顔や体を「見る」場面が確認された。さらに、対象児は母親の行動を「見る」場面で、母親を観察するようになり、その結果、母親の動かす人形の操作を模倣したり、動作模倣の後、母親と顔を見合わせて一緒に笑うなど心的な同一化へと展開していった。養育者の笑いに同一化することにより、母親の行為を模倣してみたいという模倣の発現に影響した可能性も考えられる。さらに母親の笑い対し、対象児も嬉しそうな表情をし、何度も同じ行動を繰り返すようになった。このことは母親と情動を共有するだけではなく、その場면을再現し、母親の反応を期待するといった内面に働きかけるやりとりが活発になった。それに伴い「おもしろいね」と母親の言ったことばを場面に応じて、対象児が模倣し、母親の情動と対象児の情動が同化し、共有したことを伝えることばも獲得した。

5期：自己の気づきと相互交渉の成立

5期は、母親の「逆模倣」が他者としての気づきに変容し、母親に対し、対象児からの働きかけが増加した。たとえば、以前に行った行動を対象児が「おもしろいね」と言い、母親へその行動を呈示し、母親に「逆模倣」してもらうことを期待し待っている等がみられた。

また対象児は、母親の「逆模倣」をみて、対象児自身も同じ部位を動かしたり、顔の表情をしたり、声を確認する行為をしていた。自宅においても鏡の前で自分の姿を映し、身体を動かしたり、表情を変えて自分の動きを確認する対象児の様子が母親より報告されていた。

このことは母親からの「逆模倣」の経験が、「模倣される」気づきとなり、他者から「模倣される」ことが「おもしろい」という母親のことばでラベリングされ、自身の身体の動きと情動の関係に気づいたとも考えられる。

以上のように、1期から4期までの母子の関係は、対象児の行動を母親が「逆模倣」する、対象児が「気づく」ことで反応する、という一方向の関係であったが、5期になると、母子間の双方向のやりとり関係がみられるようになってきた。

②母子関係の変容と模倣行為の生起

母子関係の変容と模倣行為の生起の関連を検討するために、母子の関係性の特徴区分5期ごとに母子の逆模倣の遊び場面に生起した音声模倣と動作模倣について分析を試みた。観察記録で抽出した模倣数は、音声模倣18場面、動作模倣192場面の全210場面であった。Figure 6-1は、5期の母子遊び場面の平均の音声場面と模倣場面を示したものである。

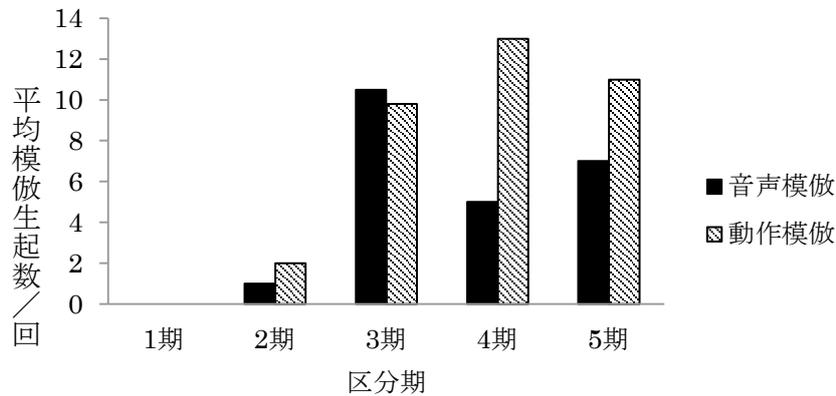


Figure 6-1 各期の子ども平均模倣生起数

模倣の平均生起数は、1期は生起せず、逆模倣を介在させた2期では、音声模倣が平均1~2回、動作模倣が2回、3期は、音声模倣が平均10.5回、動作模倣では、9.8回、さらに4期では、音声模倣が減少して、5.3回、動作模倣は増加して、13.6回、5期では、音声模倣が7.4回、動作模倣は減少して、11.3回となった。Figure 6-2 からわかるように、4期で音声模倣の落ち込みがみられた背景は、母親の「逆模倣」で動作模倣が多く、積極的に関わったことが対象児に影響したと考えられ、音声模倣の生起が減少した可能性もある。また、4期においては動作模倣の平均生起数が13.6回と音声模倣とは逆に増加し、その後の5期においては、11.3回に減少した結果となった。そこで、各期において、母親のどのような「逆模倣」の関わりが模倣場面に影響しているのか検討した(Figure 6-2)。

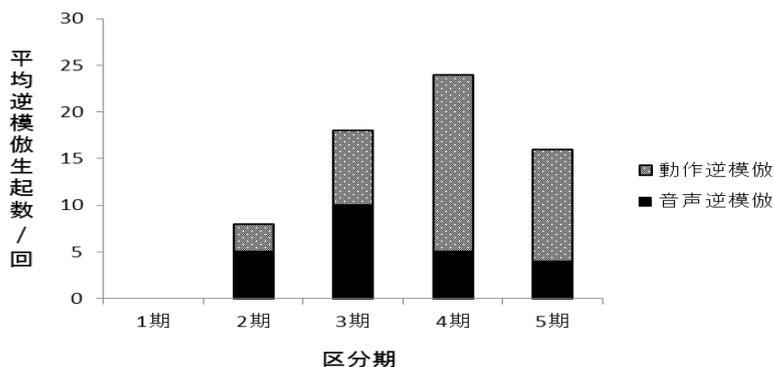


Figure 6-2 各期の養育者の平均逆模倣生起数

まず1期においては、自由遊びの時に、母親は対象児から関わりを拒否される場面が多く、0回である。2期や3期では、対象児の行動よりも対象児の発声を「音声逆模倣」することが多く、3期においては、「動作逆模倣」が8.4回と増加した。4期では、19.4回の「動作逆模倣」があり、母親の「動作逆模倣」が対象児の模倣を誘発し、さらに両者で特定の動きの再現をやりとりし、両者ともに場面を共有した場面になっていたとも考えられる。5期においては、母親の「逆模倣」が4期より減少した結果となったが、これは、母親の「逆模倣」

を介在させる場面が、母親のタイミングではなく、対象児からの「おもしろいね」という言葉での合図を受けて「逆模倣」をするようになり、この意味で「動作逆模倣」が 12.4 回、「音声逆模倣」が 4.7 回と減少したと考えられる。

③対象児の模倣行動の分析

1) 音声模倣の特徴

観察の開始時期において、対象児のコミュニケーションのツールとしてのことばの出現頻度は、きわめて少ない状態であったが、本節で分析対象とした対象児の音声模倣は、意味理解および特定の記号となっている音声を対象とした。たとえば、母親が落書き帳に点々を描く時、「テンテン」と言いながら描いている場面で、対象児も「テンテン」と言いながら落書き帳に描いた(音声模倣 8)等、母親の動作と音声を模倣したものとして対象とした。

同様に、対象児がままごとで、やかんからコップに入れる様子を母親が逆模倣する時に「ジャーッ」という擬音を伴わせたところ、対象児も「ジャーッ」という擬音を表出した(音声模倣 15)。さらに母親との模倣のやりとりが成立し、母親が「おもしろいね」といったことばがその後、適切な場面で表出したり、模倣遊びを要求する時に「おもしろいね」と言い、模倣遊びの開始の合図になった(音声模倣 10)。

対象児の音声模倣については、その場面の状況から意味を理解して、模倣を生起させるという特徴がみられた。また、模倣生起数は、3 期には増加し、4 期は減少していた。

以下は、3 期以降の母子の関係性との関連で対象児の音声模倣の特徴を記述する。3 期は、母親の逆模倣を追視したり、逆模倣の後に、母親へ玩具を渡したりして、遊びの相手として認識する時期であった。対象児が、母親の動作やモノの操作を注意深く観察することが多く、母親は子どものモノの操作時や動きに伴う音声の逆模倣も増加した。その結果、対象児の音声模倣が大きく増加し、この音声模倣のやりとりを通じ、同型的な母親を即時に認識できたのではないかと考える。

たとえば、人形に向かって対象児が「バッバイ!」と短く声かけしているのを見て、母親は対象児に向かって「バッバイ!」と短く声かけをした。対象児は、すぐに母親を見て、駆け寄り、人形を母親に渡し、その人形を叩いた。母親は大げさに「バッバーイ」と発し、対象児は、大声で笑いだした。この「バッバーイ」は、対象児が何回も人形をトントンと叩くことで何度も繰り返された(音声模倣 9)。対象児は、自分の「バッバイ!」が「バッバーイ」と変化し、その語尾の伸びる音を聞いて、笑いだし、母親もまた「バッバーイ」と伸びを強調したことから、母子が同じところに楽しさを見出し、楽しい雰囲気を共有した場面であった。

さらに 4 期は、母親の積極的な逆模倣の開始があり、特に動作による逆模倣が増加したことから、対象児も、自分の動作を止めて、母親の逆模倣をよく観察するようになった。

特記すべき記述は、ままごと場面において、対象児が母親に背中を向け、フライパンにみかんやきゅうり等を入れ、フライパンにのっていたみかんを自身の口に入れて食べるマネ

をしていたところ、母親も横に並び、フライパンにみかんやきゅうり、ぎょうざを入れて、口をパクパクさせてみかんを食べる対象児の動作の逆模倣をした。その母親の動作による逆模倣の様子を対象児が気づき、観察した後、今度は、ぎょうざを口に入れ「しい(おいしい)」と発した。母親は、対象児のことばが表出されたことで、「おいしい、おいしいね」と返した。これをくり返しながら、二人で笑い合っていた(音声模倣 13)。

自己の「しい」のことばを母親が逆模倣したことで、対象児の伝えたい「しい」が母親へ伝わり、共感されたことで「しい、しい」を自発的に確認する様子は、自己の働きかけが、他者に受け入れられたこと認識したと考える。この時期に母子の関係にも変容がみられ、模倣を介した相互交渉の成立に影響がみられた場面でもあった。

5期では、4期で獲得した「おもしろいね」のことばを合図に母親の逆模倣を求めるといった対象児からの関わりが多くなり、自己の「おもしろい」といった内的状態の理解が明確となっていた。それに加え、対象児が母親の内的状態を理解する場面もみられるようになっていた。たとえば、犬型の笛を対象児が気にしており、それを母親が「いいね、おもしろそうね」と声をかけた。対象児は懸命に犬型の笛を吹くが、なかなか鳴らない。何度か挑戦し、「ウーン」と鳴った。母親は、「〇ちゃん、すごい！ウーンって」とほめたところ、もう一度、懸命に吹いて「ワンッ」と鳴った。母親が笛を吹いて「ワンッ」と返すと、対象児は、「ワンッ、ワン」と母親に向かって吠え、母親も「ワンッ、ワン」と再びほめた。対象児はさらに「ワンッ、ワンッ」と母親に向かって笛を吹いてみせ、笑い合った(音声模倣 16)。この時期の音声模倣は、母親の逆模倣と同型の音声のやりとりを行う相補的な関係性を成立させ、双方向的なやりとりに変化していた。

2) 動作模倣の特徴

音声模倣に比べて、動作模倣の生起頻度が高い結果となった(Figure 6-1)。一般的には、自閉症児の幼児期の運動・動作模倣は、困難であると考えられているが、母親が日常の対象児の動きをよく観察し、対象児の表出できる動きを逆模倣していることから、その動作模倣の表出が可能となったと考えられる。動作模倣は、Tomasello の分類(1999)を参考に刺激・強調、ミミック、エミュレーション、真の模倣の4分類を用いた(Figure 6-3)。

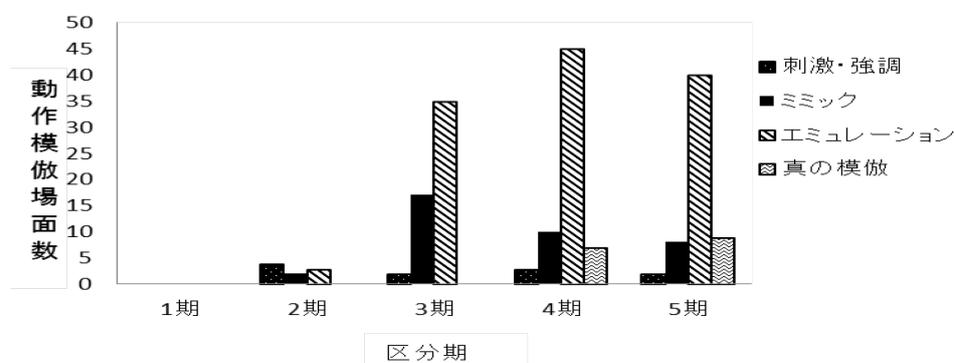


Figure 6-3 動作模倣場面の4分類の頻度数

対象児の動作模倣の特徴は、エミュレーションが特に頻度が高く、続いてミミックが多く表出されていたが、特に3期に入り、対象児の特徴として動作の結果に対する志向性が強く、その結果、エミュレーションが多く出現したと考えられた。

一方で、動きの再現が難しいため、模倣できる動きのみを再現していることも考えられた。また、音声模倣と動作模倣の比較した生起頻度は、動作模倣の生起頻度が高いが、動作模倣の分類による生起頻度については、他者の動作の完全な動作を再現するミミック、他者の行動の意図を理解した完全な動作の再現は、生起頻度は少なかったと考えられた。

以上の諸点から、模倣の発現に関連する子どもと養育者の相互交渉過程に焦点化したことで、対象児と母親の相互交渉過程での模倣の表出が双方の関係性と密接な関連があることが明らかとなった。

その中で、特徴的であったのは母親が対象児の動きをすべて逆模倣するのではなく、対象児の動きを断片的にとらえ、それを1つの動きとして選択するといった方略がとられていた点である。この点について、観察した客観的記述を参照したところ、母親は対象児の動きや音声を場面に適切な動きや音声としてとらえており、対象児を社会的主体として理解する側面がみられた。また、母親自身も子どもをよく観察し、目的をもった適切な情報を子どもの行為の観察から学んでいるとも考えられる。この観点から、母親の逆模倣は、子どもの動きに何らかの意味づけをし、意味の発生を担うものとして機能することが考えられた(Vygotsky, 1934/ 柴田訳, 2001)。

これらのことから、母親と対象児の相互交渉の文脈では、自身の動きや音声が自己の動きと「同じである」という気づきのもとに反応、意味づけされていくが、母親のとらえた対象児の動きや音声の解釈を含む逆模倣が相互交渉の開始に重要な効果を示したことが考えられた。

以上のように、ASD児においても当初、母親が選んだ対象児の動きを逆模倣で再現し、その母親の動きを「見る」ことで、そこから母親と自己の動きが「同じ」であることに気づき、両者が動きと「場面を共有する」ことが可能となっていた。

すなわち、両者が動きや音声について自己の意味と相手の意味が異なっても双方向で変化し、共有できる動きや音声を見出すことで、新たな共有の場面を獲得していくという両者の変化の過程を示していた。

そしてこの過程には、母親のとらえた子どもの動きや音声を逆模倣として両者間の道具となり、母親の「同じような」動きを視覚的に「見る」、母親が促す動きに気づき、反応する水準の自己理解を持つ可能性が示唆された。さらに、子どもは母親の逆模倣を内化し、母親に「見られる」ことを意識していた。このように相互交渉過程には「見る－見られる」関係が成立していた。

本研究では、子どもと母親間の立場や視点が異なっても相互交渉過程を通して双方向で変化し、場面を共有していくことを考えると、Vygotskyの認識の社会・文化的視点という枠組みから、ASD児の逆模倣を介した相互交渉過程において、模倣は内面化の過程をと

もなうものであり、道具により活動が形成されていることが示唆された。

さらに養育者により、動きに意味が与えられ(意味の発生)(Vygotsky, 1934 /柴田, 2001), 両者の間にコミュニケーションの道具としての媒介の機能が明らかとなった。

この結果から, 1-2ではさらに社会文化的視点での養育者をはじめとする他者とASD児との相互交渉過程に生じる模倣について, 双方向の関係性を総括的に検討していく必要があると考えられた。

1-2. 自閉症スペクトラム児と養育者の相互交渉過程における関係性の成り立ちと模倣行為目的

研究 1-1 では、母親と子どもの逆模倣を介した相互交渉過程においては、母親のとらえた子どもの動きや音声を逆模倣として両者間の道具となり、相互交渉そのものに影響し、相互的に変容していくことが示唆された。このような母子間の相互作用的な変容は、逆模倣を介した相互交渉の経験を重ねる中で、子どもは次第に母親の視線が何に向けられているのか、母親の「見る」方向とその動きを期待する様子もみられ、また子ども側も「見られる」ことを意識し、自分の意図の方向に誘導するように動きを見せようとする試みも行われていた。このような相互交渉過程には母親と子どもの間に「見る－見られる」関係が成立し、他者の行為の表象性を理解することを促すものとして重要であると考えられる。

そして、この母親の逆模倣を介した相互交渉過程においてみとめられた「見る－見られる」関係性は、どのように変容し、また他者の行為の意図の理解等、自己と他者の理解水準を必要とする模倣の発達(Tomasello, et al., 1993, 2005)に影響し、獲得していくのかという点について、双方向からこの過程を明確にすることで自閉症スペクトラム児(以下、ASD 児と略す)の模倣の発達について何らかの示唆が得られると思われる。

そこで本研究では、以上のような関係性を成立させる相互交渉過程の結果を中期的にみると「見る－見られる」がどのように子どもの模倣行為に影響を与えるのかという側面を明らかにしたいと考える。具体的には、幼児期の ASD 児の模倣行為の環境要因となる「場面の共有」が母子間の可視的事実である「見る－見られる」関係、および 双方向の要因において他者への働きかけ、やりとりのへの変容という点から、子どもの動きを養育者がどのようにとらえ、道具として媒介させるのか、養育者による子どもの動きのとらえ方、について縦断的に検討することを目的とする。

方法

1) 対象児・対象者

本研究の対象児は、医師により自閉症、自閉性障害、広汎性発達障害、自閉症スペクトラムと診断されており、療育を受けていない 15 名(男児 8 名、女児 7 名)とその母親である。対象児の生活年齢(以下、CA と略す)は、2 歳 3 ヶ月～3 歳 4 ヶ月(平均 CA2 歳 8 ヶ月, SD=3.82), 母親の CA は、27 歳～41 歳(平均 CA35.2 歳, SD=5.41)であった。小児科での初診時に新版 K 式発達検査 2001 および初期社会性発達アセスメント(AES: Assessment of Early Social Development, 長崎・中村・吉井・岩井, 2009)によるアセスメントを行った。新版 K 式による発達年齢(以下、DA と略す)は、1 歳 6 ヶ月～2 歳 8 ヶ月であった。AES は、Tomasello の社会的認知発達モデルに依拠するもので(長崎, 2009), 3 つの発達レベル(I 「行動と情動の共有(6-9 ヶ月)」 11 項目, II 「目標と知覚の共有(9-12 ヶ月)」 12 項目, III 「意図と注意の共有(12-24 ヶ月)」 12 項目)について 4 つの領域(「模倣・役割理解」「共同注意」「情動共有」「コミュニケーション」 35 項目)からアセスメントするものである。各項目については、

「日常生活でほとんどできる(2点)」、「部分的にできる、時々できる(1点)」、「できない(0点)」の計70点で算出される。この素点をもとに3項目の達成度80%以上が発達レベルとしてI・II・IIIが評価される(Table 6-3)。

Table 6-3 対象児の属性および発達検査結果

	性別	生活年齢	新版K式発達検査			AES			総計
			全領域	発達年齢		レベルI	レベルII	レベルIII	
				認知・適応	言語	行動と情動	目標と知覚	意図と注意	
A	m	2:09	2:02	2:03	1:11	91%	97%	51%	79%
B	m	3:04	2:08	2:04	3:01	61%	78%	31%	57%
C	m	3:08	3:02	3:02	3:01	91%	81%	61%	78%
D	m	3:05	2:09	3:11	2:06	86%	38%	52%	59%
E	f	4:01	2:09	3:04	2:00	82%	43%	38%	54%
F	f	4:03	2:05	3:03	1:08	47%	59%	23%	43%
G	m	3:02	1:09	1:11	1:05	67%	52%	19%	46%
H	m	3:08	3:02	2:10	3:01	57%	78%	37%	57%
I	m	3:06	2:04	2:08	2:01	83%	41%	39%	54%
J	f	2:10	2:01	2:02	1:11	52%	62%	21%	45%
K	f	3:06	1:09	1:11	1:08	64%	63%	17%	48%
L	m	4:02	3:09	3:08	3:02	61%	76%	31%	56%
M	m	3:10	3:01	3:02	2:11	59%	74%	28%	54%
N	f	4:08	3:10	3:05	3:11	63%	81%	35%	60%
O	m	4:06	3:03	2:09	2:00	91%	93%	51%	78%

2) 期間

実施期間は、2011年4月から各家庭において6ヵ月間(各月4回、計24回)養育者と対象児の逆模倣を介在させた遊び場面30分間実施した。

3) データ収集方法

30分間の逆模倣の遊び場面について、家庭用ビデオで主に父親によって撮影を行ってもらった。その際に対象児が父親に接触があった場合は、なるべく働きかけを行わないように指示し、また遊び場面ではテレビやCDの音は消してもらった。ビデオ記録の後には簡単な質問と養育者自身の気持ちや対象児の行動について自由記述を行い、ビデオ映像に映っていない背景情報や文脈の把握と理解に努めた。

4) 分析方法

a) 分析方法の配慮

本研究ではビデオ記録から、養育者が対象児の動きを逆模倣する、また対象児の模倣行為の事例を抽出し、分析の対象とした。質的研究の手法を用いる本研究では、事例解釈が主観性に左右されることを防ぐため、①対象児と養育者の行動の可視的事実の詳細な記述、②間主観性に基づく事例の解釈、③養育者の見方、捉え方を参照する、ことで分析の配慮とした。まず、「①対象児と養育者の行動の可視的事実の詳細な記述」は、可視的事実および言語表出の事実を出発点にしてそれらを詳しく記述することで解釈の過剰や逸脱を防ぐものである。次に「②間主観性に基づく事例の解釈」とは、子どもに対して養育者の働きかけが子どもの応答を誘導し、それがまた養育者の新たな働きかけを生じさせる過程が繰り返され、環境の変化や相互交渉が展開されることである(Trevarthen, 1977/2003)。すなわち、相互交渉の両者がお互いに相手の行動を解釈し働きかけ、その積み重ねを通し両者間に共通の認識が成立していくこと(田島, 2003)から、一方的ではなく養育者と対象児の行動の双方

向の影響性の検討を行う。また間主観的な行動を把握することは客観的記述だけでなく、「③ 養育者の見方、捉え方を参照する」ことで、事例の解釈について妥当性を高めることをめざす。これはビデオ記録後に養育者に質問項目と自由記述で遊びの感想を質問したものであり、分析者以上に養育者が対象児の行動を解釈、理解し、相互交渉を展開しており、分析者の気づかない対象児の見方やとらえ方を知ることにつながる。

b) 模倣行為の分析

先行研究における模倣の複雑さと広い定義をふまえ、下記の項目の包括的・客観的に可視的事実の観察可能な現象としてとらえる。

Table 6-4 養育者の逆模倣行為の定義

-
- I 先行する子どもの動きとほぼ同じである
 - II 先行する子どもの動きの5秒以内に養育者が子どもの動きを再現する
 - III 偶然の身体の動き・音声の一致ではなく、子どもとの空間的位置や方向から養育者が先行する子どもの動きを見ていた場合
-

Table 6-5 対象児の模倣行為の定義

-
- I 養育者からその動きをするように指示されたり、動きを誘導されたりしていない
 - II 養育者の先行する動きとほぼ同じ
 - III 先行する養育者の動きの5秒以内に子どもが養育者の動きを再現する
 - IV 偶然の身体の動き・音声の一致ではなく、養育者との空間的位置や方向から子どもが養育者の動きを見ていた場合
-

また家庭内のコミュニケーション過程における生活文脈の中で社会的相互行為を経験し、それぞれの場面に感情や経験の共有や道具(手段)の使い分けがあるとされる(Condon & Sander, 1974)。その中で養育者が対象児の逆模倣をする、対象児がそれに対し応答し、あるいは、両者の活動の場面を共有する、身体的接近とイメージや感情を共有して活動することへつながるとされている(佐藤, 2008)。

この「場面の共有」について模倣行為の観点から、音声や身体を媒介した模倣行為によって具体的に成立される過程に注目し、特に養育者が逆模倣した場面对象児が示す「見る/見られる」という可視化できる行動に焦点を当て、場面の共有と養育者の逆模倣との関連を検討する。養育者の逆模倣に対象児が示す「見る/見られる」定義は、対象児の行為の種類と頻度から、以下の要件に当てはまるものとした。

<見る>

養育者の逆模倣を養育者の方向に顔を向け、見ている方向が変わるまでを1単位とする

- ①動きを止めて(あるいは動きながら)養育者の顔を注視し、目を合わせる
- ②動きを止めて(あるいは動きながら)養育者の手足の動きを注視する
- ③動きを止めて(あるいは動きながら)養育者の移動を注視する
- ④養育者に接近・接触し、注視する

<見られる>

養育者に対し、自分を見てもらいたい、養育者に自身の動きを知らせるための行為、1つの動きが変わるまでを1単位とする

- ①自身がその場で動きを見せながら、養育者の方向を見る
- ②自身が移動しながら、養育者の方向を見る
- ③自身がモノを操作しながら、養育者の方向を見る
- ④養育者に接近・接触し、自身の動きを見せる

結果と考察

養育者と対象児の逆模倣を介在した場面において、対象児が応答する場面の見る/見られるの事例をあげ、考察を述べる。本研究で分析対象とした15事例の大まかな内容をTable 6-6, Table 6-7, Table 6-8に示す。また養育者の逆模倣を介して、「見る/見られる」、対象児が養育者と同じ動きをする」には下線を用いた。

Table 6-6 養育者と子どもの逆模倣場面の見る/見られるについての概要

事例	母の選択した動き	子の見る経緯	子が見られる経緯	対象児の模倣	養育者の記述
A	手の動き(拍手)	Aが1人で、ボールを転がし、拍手する行為から養育者が拍手の逆模倣した。Aは、当初動きを止めただけで、養育者の方を見てはいなかったが、2回目の拍手で養育者の方に振り向き、養育者の手の動きを見た。自身も拍手し、養育者の顔を見た。	Aが2回目の拍手で養育者の方を向き、養育者の手の動きを見て、A自身も拍手をし、養育者の顔を見た。その後、動きを止めて、養育者を見ながら、A自身が拍手をしたり、拍手の動きを止めた。	養育者が拍手の逆模倣に「パンパン」と言いながら拍手したことに対し、対象児も「パンパン」と表出した。	ボールを転がすか、拍手を模倣するか、迷ったが拍手をマネしたことで、向き合いやすかった。Aがみていることが分かったので「パンパン」といったところ、私と同じようにマネしてくれたので面白かった。
B	足踏み	Bは玩具があっても、玩具を操作せずに一人で足踏みをしていた。養育者がBの前に移動し足踏みを逆模倣したところ、Bは足踏みを止めて、養育者を見た。Bは笑いながら養育者の近くや遠くに移動し、養育者を見ている。自身の足踏みの後、止まって養育者の逆模倣を見る場合と、移動して見ないでB自身が足踏みをする	Bは逆模倣され、場所を移動しながら、自身も足踏みすることを繰り返していたが、移動した先で、まず養育者が自身を見ているか、確認している。その後、見られていることがわかるとB自身が足踏みを何回も行った。養育者は、Bの足踏みが2~3回終わった後に逆模倣を行っていた。	この回では模倣行動は表出されていない	足踏みを模倣したが、一人で盛り上がりていることがあり、関わりにくかった。Bは自分が要求する時は、私(自分)を見てはいるがはっきりした感じ。日常の中でも何か食べたい、飲みたいときは目が合うような気がする。足踏みを要求しているのかな。
C	泣きそうな顔「あーん」	Cがミニカーのバン屋さん車の扉を開けようとするが、なかなか開けられず、「あーん」といい泣きそうになった。その時に養育者は、Cの前に近寄り、Cの泣きそうな顔と「あーん」というぐずりの声を逆模倣した。Cは顔を伏せて止まっていたが、養育者が何回も繰り返すので顔を上げて見た。見たところで養育者がまた泣き顔をしながら「あーん」と逆模倣した。それを見てCは養育者を見ながら顔を伏せたり養育者をじっと見たりをしばらく繰り返した。	養育者もCを見たり、顔を伏せたりとタイミングを合わせ逆模倣をしていた。Cは顔を伏せるのをやめて、養育者の動きを見ていたが、養育者も顔を上げ、Cを見るようにした。見られたCは笑いながら、「あーん」といい、顔を伏せてチラチラと養育者がみているかどうか、様子をつかっていた。また養育者がCの逆模倣をすると、Cは養育者を見て、しばらくすると養育者が動きを止めたところで、Cは「あーん」といい、養育者から見られているのを確認し、顔を伏せるのを繰り返していた。	この回の展開として、顔を伏せてのに対し養育者が「おちゃん、ママつかれたー」とやめた。その際に養育者が頭後ろにそらし、上を見た際に、Cも養育者の頭をそらした状態を模倣した。	ミニカーの扉を開けていて開けられず、泣きそうになったので、泣かれるとまずいいと思い、逆模倣してみた。それが遊びとなり、面白かったが、何回も繰り返したので疲れた。やめようといった後に自分のマネをしたのは、おかしくて笑ってしまった。これまでして二人で遊んだのは初めてのよう気がする。顔を伏せてチラチラ見るのはイナイイナイパーの感覚なのだろうか。
D	積み木を鳴らす	Dは木の積み木を木琴のスティックで叩いて音を出して遊んでいた。養育者もスティックをもち、Dが鳴らした積み木を後を追って鳴らし始めたところ、Dは動きを止めて、積み木を見た。もう一度養育者が同じ積み木を鳴らすと、Dは顔をあげて、養育者を見た。Dは次に他の長い積み木を鳴らし、養育者が鳴らすのを待つ。養育者が鳴らした後に養育者を見るようになった。	Dが積み木を鳴らして、養育者が鳴らすと、養育者を見る。をしばらく繰り返した。養育者はDの正面に移動し、積み木を鳴らして見せる。さらにDは、養育者から離れて、背を向けて鳴らす。その後養育者の方を見るようになり、養育者から見られていることを確認し始めた。さらに距離を置いたり、近づいたりして積み木を鳴らし、養育者の逆模倣を待った。	この回では模倣行動は表出されていない	今回は積み木をスティックで鳴らすのをやってみた。隠れて積み木を鳴らすのは、なぜなのか。最初嫌がっていたと思ったが、笑何回も繰り返していたし、私の方を見たいのとは違うと思う。
E	ミニカーをバックさせる	Eは寝転がりながら赤い車のミニカーを眺めていた。バックさせる際には必ず「ピーピーピー」と言う。養育者はバックさせる声をEの近くに寄って「ピーピーピー」と逆模倣した。Eは一瞬動きを止めたが、気にせずミニカーを動かして続けたが、3回目のミニカーをバックさせる際に養育者が逆模倣するかどうかが養育者をじっと見た。	養育者の4回目の逆模倣で、Eは寝転がるのをやめて、起き上がり、バックで「ピーピーピー」と言ったかと思うと、すぐに前進させたり、またすぐにバックで「ピーピーピー」と表出したりした。その際に養育者を見ながら動かし、見られていることを確認し、バックや前進させる動きをかえた。	何回も繰り返した後に養育者がEの「ピーピーピー」を短く「ピッピッピ」と表出した後に、Eは一瞬動きを止めたが笑などの表情を見せずに「ピッピッピ」と短く表出した。	いつも車で遊ぶときに「ピーピーピー」と言っていたのでマネしてみた。私がマネしている事が分かったようで、私がマネできるか試したのか車の動きを突然、バックにしたりしていた。私も試しにいつも「ピーピーピー」と言っていたバックの音を短くしたら、本人もマネしてくれた。ちよつとびっくりした。

Table 6-7 養育者と子どもの逆模倣場面の見る/見られるについての概要（続き）

事例	母の選択した動き	子の見る経緯	子が見られる経緯	対象児の模倣	養育者の記述
F	ちよつとちよつと	Fが車を動かして遊ぶときに「ちよつとちよつと」と独り言を言っている。養育者はFの「ちよつとちよつと」の後「ちよつとちよつと」と逆模倣した。あまり反応がなく、養育者も使っていない車のおもちゃを横に走らせて、Fが表出した後に「ちよつとちよつと」と逆模倣したところ、車を動かす手を止めて、養育者の方を見た。そのまま養育者を見ながら「ちよつとちよつと」と小声で表出した。	Fが小声で表出した後に、また車を走らせ、養育者もFの車の横を走らせた。Fは突然止まるが、「ちよつとちよつと」とは表出しない。止まったまま、養育者の方をチラチラと見る。そして勢いよく走らせ、「ちよつとちよつと、ちよつとー」と大きな声で笑っている。養育者も遅れながら、勢いよく走らせ「ちよつとちよつと、ちよつとー」と大きな声で表出すると、Fは養育者を笑いながら見ていた。	この回では模倣行動は表出されていない	なぜ、車を動かす時に「ちよつとちよつと」と言うのかわからなかったが、一緒に車を走らせてみて、床がカーベットの走らせにくいので「ちよつとちよつと」と言っているのかもかもしれない。さらに早く走らせるで「ちよつとちよつと」が大きな声になることもわかる気がした。
G	チラシちぎり	Gがテーブルの上にあったチラシを持ち出し、部屋の隅でちぎっていた。養育者もチラシをもって、Gの横でちぎった。Gは養育者の方に身体を向け、養育者の手の動きを見ていた。Gが手を止めると養育者もちぎる手を止めてGを見た。Gと養育者の目と目が合い、またGがチラシをちぎりだす。Gは養育者のちぎりだすのが気になり、ちぎりながら体を養育者に向け見ながらちぎった。	Gは自分がちぎるのをやめると、養育者もちぎるのをやめると、自分の身体を養育者に向けて見ながら確認していたが、養育者が自分を見ているか確かめてから、突然床に落ちていたちぎったチラシを拾い、両手でぐしゃぐしゃに丸めた。手でチラシを固めた状態で止まっていた。その後、手を挙げて自分の身体にチラシを落とした。	養育者も同じように落ちたチラシを拾い、両手ぐしゃぐしゃに丸めて、養育者自身の身体にチラシを落とした。Gは動きを止めて見ていたが、養育者はGが見ているのを見て、ちぎったチラシをぐしゃぐしゃと手で丸め、Gに向けて丸めたチラシを軽く投げた。Gも養育者に投げ返した。さらに養育者が「ぐしゃぐしゃ」と言いながら丸めるとGも同じように言いながら丸めて投げた。	チラシは散らかすのでいつも触らないように注意して片付けていたが、たまたま置き忘れたチラシを見つけて嫌だなあと思ったが、Gが一枚のチラシをいろんなちぎり方や使い方をしてみているんだなあと思えて面白く感じた。結局、それをマネした形で一緒に遊ぶことができた。
H	毛布ゴロゴロ	玩具があってもピンクの毛布にゴロゴロと寝そべっているHの横に養育者もゴロゴロと寝そべった。手を見たり、足を上げたりする動きに対して、養育者も逆模倣した。養育者が手をあげて裏表させてみると、Hも、もう一度手を確認し、横に並ぶ養育者の手を見ていた。Hが次に足をあげると、養育者も足をあげた。その時にHは、養育者の顔を見ていた。	Hはしばらくすると、手や足上げではなく、立ち上がり、養育者から見られているか確認し、毛布と床の間にもぐり、眼だけを少し出して、見られているのかわかると養育者の動きを見て笑った。	二人で毛布と床の間にもぐり、養育者が「ゴロゴロ」と言い、少し体を右左させたところHも、体はあまり動かないが「ゴロゴロ」と言っていた。	あまりおもちゃで遊ばないので、どうやって誘うか考えていたが、彼女は毛布の上や中が遊びだったのかとつくづく感じた。
I	車一列	Iはいろいろな種類の車を縦に長く並べて遊んでいた。養育者もIの並べている列に車を並べようとしたところ、Iが怒り出した。養育者はIの並べた横に積み木を同じ動きで並べ始めたところ、Iが顔を上げ、並べた車と積み木を見比べた。養育者も同じように見比べたところ、Iが養育者に使っていない車を渡し、Iはまた車を並べながらI台置くたびに養育者の動きを見た。	Iが1台車を置き、養育者が逆模倣して1台車を置く。養育者が車を置いた後に必ず、養育者が車を完全に置き終わっているか確認し、自分が見られているか確認していた。	全て車を並び終えた後に、養育者が「駐車場に戻りまーす」と壁際に車を寄せ始めたところ、Iも「戻りまーす」と言いながら車を壁に寄せた。	完全に一人遊びだった車を一列に並べる行動が、一緒に遊べたことで少し世界が広がったような気がした。最初は怒っていたけど。
J	ピーピー笛	Jは仰向けに寝ながらアンパンマンの笛を「ピー」と吹いていた。養育者もJの横で仰向けになり、Jの「ピー」の吹いた後に「ピー」と吹いた。Jはすぐに反応した様子はなく、「ピーピー」と養育者の方を見ないで笛を吹いた。養育者も「ピーピー」と吹いたところ、Jはゴロツと養育者の方に向きを変え、「ピー」と吹いて、養育者が向きを変え「ピー」と吹く様子を見ていた。	お互い寝転がり向き合いになると、Jは右手で笛を持ち、「ピー」と吹く時に左手も添えて両手で持ち、もう一度大きな音で吹いた。その時に養育者の顔を見ながら、見られていることを気にしながら吹いていた。	しばらく寝転がって吹いていたが養育者が起き上がり座位になって、「プップッ」と両手で添えて吹くと、Jも起き上がり、座位になり両手で笛を持ち、「ピー」と吹いた。	何で自分も寝転がって吹くのか、嫌だったけど、一緒に遊んでいる感じがした。後で座って吹くとJも座って吹いてくれた。

Table 6-8 養育者と子どもの逆模倣場面の見る/見られるについての概要 (続き)

事例	母の選択した動き	子の見る経緯	子が見られる経緯	対象児の模倣	養育者の記述
K	頭に手を置く	Kは、ままごとのヤカンにおもちやが詰まり、取れなくなったよ様で、頭に両手を置いていたが養育者を呼ばずしばらくそのまま頭に手を置いた状態で黙っていた。養育者は、Kの横に座り同じように頭に両手を置き逆模倣をした。Kは頭に両手を置いたままじつと養育者を見ていた。養育者もKを見た。Kはその後、しばらく養育者を見ながら頭に両手を置いていた。	だまったまま、Kはまた視線を下に落とし、両手を頭に置いたままじつとしたが、チラチラと養育者を顔上げて見ており、見られているかどうか、同じ動きをしているかどうか養育者の手の位置と顔を見ていた。	この回では模倣行動は表出されていない	ことばもなく、同じ姿勢で本人をマネしてみた。頭に手を置くのはいつも本人がやっている時のポーズだと思う。3回目の遊びでマネしてみたが、私の方をチラチラとちやんと両手が頭に置かれているか気にしている様子が感じられた。
L	手のバタバタ	Lは、おもちゃで遊ばず立ったままで両手を顔の前でバタバタとしていた。養育者もその動きをLと向い合せに逆模倣した。養育者の逆模倣に気づき、Lは養育者に背を向けて、自分の両手のバタバタをしたが、養育者がLの背中に向けて両手のバタバタを逆模倣していると、突然Lは後ろを向き、養育者の両手のバタバタを見た。両手のバタバタを見た後、養育者の顔を見た。	Lが養育者の顔を見た後に両手をバタバタさせながら、足を小刻みに動かしながらグルッと回った。養育者に向き合った時に養育者の顔を見た。見られていたかどうか、養育者の顔をじつと見ていた。養育者も両手をバタバタさせながら足を小刻みに動かしてグルッと回ったところ、Lはさらに養育者に近づき、「ママ」と言い、もう一度両手をバタバタさせながら小刻みに足を動かしてグルッと回った。すぐに養育者の顔を見た。	養育者が2回目の両手をバタバタしながら小刻みに回った後にジャンプを入れてみたところ、Lは笑いながら両手をバタバタさせジャンプを試みた。ジャンプが高く飛ばず、養育者も「L飛べてない」と笑った。	手のバタバタをマネしてみた。Lは意外と私が真似たことを楽しんでくれた様子。両手のバタバタの動きにアレンジを加えていき、二人で思い切り笑った。
M	描画グルグル	Mは、クレヨンで落書き帳にグルグルと円を描き描いていた。Mの横に養育者も座り、Mがグルグルと描いた後、養育者もグルグルと描いていた。Mは養育者の描いたものを見て「アー、ハハハ」と笑い「グルグル」といい、また描画した。養育者も続いて「グルグル」といい円を描き描画したところ、Mは養育者の手の動きをじつと見て首を縦にウンウンとわずき、「グルグル〜」と大きな声を出し描画した。養育者も「グルグル〜」といい、描画した。Mは養育者の顔と手をじつと見ていた。	養育者の顔をじつと見た後に、Mは、手を止めて「グルグル」と表出した後、素早く描画し、養育者を見ないで、落書き帳を見ていた。養育者が逆模倣しようとした時に、Mが先に「グルグル」とまた表出し、円を描き素早く描画した。描いた後にしばらく落書き帳にクレヨンの先を付けたままじつと止まっていた。その後養育者の顔を斜めから見た。	「グルグル」が5回繰り返された後に、養育者が「てんてんてん」とゆっくりと落書き帳に点を描いたところ、Mは「てんてんてん」と口には出さなかったが点をゆっくり書いている様子だった。その後、養育者を見ないで「てん」を描き続けた。	落書き帳に描いていた「グルグル」をマネしたら、とても興奮していた。大きめに大きな声で「グルグル〜」と言って大きなグルグルの絵を描いていた。私が「てんてん」とマネしなかったら、急にトーンが下がり、下を向いたまま点を描き続けていた。
N	おーいバタ子さんや	Nは1人で自作の歌を歌いながらリビングのテーブルの周りをウロウロ歩いていた。大きな声で「おーいバタ子さんや」と歌う箇所があり、養育者がNの近くまで行き「おーいバタ子さんや」を復唱し、後はフンフンと歌った。Nは養育者の方を向きニヤニヤと笑いながら近づいてきた。Nもモゴモゴとまた歌い出し、「おーいバタ子さんや」の箇所を表出すると、歌わずに養育者の顔を見てテーブルの周りをウロウロした。養育者もフンフンと歌い「おーいバタ子さん」と歌うとキャハハと笑い走り出した。	自作の歌には、モゴモゴと聞き取れないが「おーいバタ子さんや」ははっきりと表出されていた。モゴモゴの後に必ず「おーいバタ子さんや」が何度も出てきていた。モゴモゴと歌う時はウロウロとテーブルの周りを歩き歌っていたが、「おーいバタ子さんや」を表出する時には、養育者の前を歩く様子があった。	養育者は、「おーいバタ子さんや」の「おーい」で止めて「はい、どうぞ」Nへ向けたところ、Nは「おーい、バタ子さんや、はい、どうぞ」と笑いながら歌いだす。養育者の方を見ないで、テーブルの周りを3周して、一人で床に倒れ込んだ。しばらく動かずにじつとしていた。	Nの自作の歌で「おーいバタ子さんや」だけ聞き取れたのでマネした。いつもはなかなか目が合わないのに、「おーいバタ子さんや」と本人が歌う時に自分がマネした時に目が合った。本人が気に入っているフレーズなので気になったのかと思う。
O	おもちゃ箱をひっくり返す	Oは、おもちゃ箱をひっくり返し、またおもちゃを箱に入れる行動を繰り返していた。Oのひっくり返したおもちゃをOが箱に入れる時に、Oの動きを逆模倣した。Oは一度動きを止めたが、養育者の方を見ないでまたおもちゃ箱をひっくり返した。養育者は、もう1つのおもちゃ箱をOの目の前にもってきて、Oがおもちゃ箱をひっくり返した時に、すぐに養育者ももう1つのおもちゃ箱をひっくり返した。Oは養育者の方に顔を向け、養育者の顔を見ていた。にやにやと笑い、すぐにおもちゃを箱に入れ、自分のおもちゃ箱をひっくり返し養育者を見た。	3回ほど養育者が逆模倣した後に、養育者を見ていたOは、おもちゃ箱を少し傾けて待っていた。なかなかひっくり返さずに傾けの角度を大きくしていきながら、養育者の方をチラチラと見ていた。勢いよく、おもちゃ箱をひっくり返し、散らばったおもちゃの中にOも寝転がり、手足をバタバタとして、養育者の方を見た。養育者は、「もうOちゃん」とため息をついた。	養育者がため息をついた後、ひっくり返されるはずのおもちゃ箱がそのままだったことに、Oが気づきひっくり返し、笑い出した。養育者が「あーあ、もう」と言いながら片付けだす。Oはそれをみながら「あーあ、もう」と言い、養育者を見ていた。	悪い行動をマネしたのがまずかった。おもちゃをひっくり返すことを楽しませてしまった。自分がひっくり返すところを見せている場面もあったのであきれてしまった。

以下、Table6-7 に示した事例の中から、養育者の逆模倣に対する「見る/ 見られる」ことの代表的事例として事例 G の「チラシちぎり」を取り上げ、Table 6-9 に示す。事例 G では、分析対象となる養育者の逆模倣に対する「見る/ 見られる」に下線、養育者と同じ動きをする「模倣」について二重線を引き、考察に用いる番号(見る Look=GL-1, 見られる Watch Over me=GWO-1, 模倣 imitation=GI-1 等)を貸与した。

Table 6-9 事例 G の見る-見られる場面の詳細

事例G:「チラシちぎり」 (2歳6か月 男児)
<p>Gは、養育者がおもちゃを出している間にテーブルの上に置いてあったチラシを取り、養育者に背を向けて、部屋の隅でチラシを指でちぎっていた。養育者はおもちゃに興味を示さないGの方を見て、テーブルに残っていたチラシを取り、Gの横に座った。床にはチラシが大きくちぎられ、落ちていた。養育者もビリビリとGの手の動きに合わせて、チラシをちぎった。その音に気づいたように手を止めて、横に座っている養育者の方に身体を向け、養育者の手の動きとちぎっているチラシを見ていた(GL-1)。すぐに養育者も手を止めて、Gの手とチラシを見た。Gと養育者の目と目が合い、またGがチラシをちぎりだした(GL-2)。</p> <p>Gの1枚目のチラシがちぎり終わり、2枚目を手にした。養育者の方をチラチラと気にしながら、大きくゆっくりちぎりだした(GL-3)。</p> <p>養育者も新しいチラシに替え、大きくゆっくりちぎりだした。</p> <p>Gは養育者の動きを気にしながら顔の前にチラシを掲げ、眺めた(GWO-1)。</p> <p>養育者もチラシを顔の前に掲げ、眺めた。Gは養育者がチラシを顔の前に掲げたのを見て確認すると(GL-4)、今度は口と手を使ってチラシを破り、養育者の方を向き直し、何回かに分けて、ガッガッと1枚を破った(GWO-2)。養育者も口と手を使い、Gの方を向き直し、何回かに分けてガッガッと破った。Gは養育者の動きを見て確認すると、動きを止めた。</p> <p>Gは、しばらく動きを止めた後、突然床に落ちていたちぎられたチラシを両手で寄せてぐしゃぐしゃに丸めた。そして両手でチラシを固めた状態で動きを止めた(GWO-3)。</p> <p>養育者もGの動きの後を数秒遅れで逆模倣し、Gも養育者もしばらく動きを止めていた。</p> <p>Gは養育者が動きを止めたのを確認すると、丸めたチラシを握った両手を頭の上にあげ、自分の身体に落とした(GWO-4)。</p> <p>養育者も続けて、丸めたチラシを握った両手を頭の上にあげ、自分の身体に落とした。その様子をGは横に座ってじっと見ていた(GL-5)。養育者は、Gの動きが少なくなったことから養育者から床のチラシを集めて手で丸めはじめた。</p> <p>Gは養育者の動きをじっと見ていた(GL-6)。養育者は丸めたチラシをGに向けて軽く投げた。Gもチラシを両手で急いで集めて、丸め、養育者に向けて投げ返した(GI-1)。</p> <p>さらに養育者が「ぐしゃぐしゃ」と言いながら丸めると、Gもそれを見ながら(GL-7)「ぐしゃぐしゃ」と言い、チラシを両手で丸めた(GI-2)。</p>

G の養育者の逆模倣への気づき

事例 G では、「養育者もビリビリと G の手の動きに合わせて...、その音に気づいたように手を止めて、横に座っている養育者の方の身体を向け、養育者の手の動きとちぎっているチラシを見ていた(GL-1)」と、自分のちぎる音でない音の変化に気づき、手を止めて横でチラシをちぎっている養育者の手とチラシを見ていた。ここでは G はちぎる音やちぎられているチラシという物理的対象への興味を示し、G が自分の手の動きを止めて(GL-2)、養育者の手の動きを見ている時に養育者も同じように手の動きを止め、G の手とチラシを見た時にアイコンタクトがみられた場面であった。G はチラシちぎりしていた養育者が手を止めたことで、その変化に気づいた。このような変化は、ASD 児において、外界の変化に対して高い予測性を選好することが知られており(Bodfish et al., 2000; Gergely, 2001)、予測性が

低い他者より、予測性の高い対象を好む傾向があることから、自己により似ている動きをする養育者に対して興味を示したと考えられる。またその後、「Gは養育者の動きを気にしながら顔の前にチラシを掲げ、眺めた(GWO-1)」や「今度は口と手を使ってチラシを破り、養育者の方を向き直し...(GWO-2)」と動きを変化させ、養育者に「見られる」を意識し、動きを呈示している。この行動は、自己の動きに応じて逆模倣する養育者の変化に気づき、自己の動きの知覚と養育者の変化を積極的に探索しているとも考えられる。

このことは、生後間もない母子間にあるような自他が未分化な間主観的状态を想定させる。Trevarthen & Aitken(2001)らは、母親と乳児の動きや情動が非常に高い相関で同期することを報告し、その後母親との間主観的な状態から、少しずつ自他や物理的対象を区別していくとしている。そのための発達には、自己と養育者の動きが同型であるだけでなく、養育者と自己に完全には一致しない、微妙な動きにも注目し、興味をもたなければならない。しかし同時に、ASD児の予測性研究の知見からは、養育者を自己の一部として自己に連動させる動きとして、操作した現象とも考えられる。

養育者の取り上げた逆模倣を介した対象児の「見る/見られる」関係性

事例Gでは、Gが先に始めたチラシちぎりの行動に対して、養育者がGの横に座り、手だけ逆模倣を試みている。そして養育者の逆模倣には、養育者のチラシちぎりのビリビリという音に気づき、次いで手の動きを見ていた。これらと同様に、他の事例においても養育者の逆模倣の動きに注目すると、対象児の動きの中から逆模倣に用いる動きを選択しており、その断片的な逆模倣により介入することで、対象児に気づかれやすく、また受容されやすいと考えられる。養育者の逆模倣は、対象児の動きに完全には一致しないが断片的に同型であれば、対象児が気づきやすく「見る」ことが明らかとなった。

また「見られる」は、養育者が選択した対象児の動きを逆模倣し、対象児が養育者を「見る」行動の後に、対象児自ら、養育者に動きを示すように自己が「見られる」ことを意識し、チラチラと養育者の顔を見ている。これは自分の動きに逆模倣で連動する養育者の存在を意識したものであると考えられる。たとえば、Hの事例では、毛布にゴロゴロとする遊びの中で、見る経緯において「養育者が手をあげて裏表させてみるとHも、もう一度手を確認し、横に並ぶ養育者の手を見ていた。Hが次に足をあげると、養育者も足をあげた。その時にHは、養育者の顔を見ていたまた、見られる経緯の中で「Hは...立ち上がり、養育者から見られているか確認し、毛布と床の間にもぐり、眼だけを少し出して、見られているのがわかる」と養育者の動きを見て笑った」といったHの養育者の逆模倣を介した場面の中ではっきりと「見る・見られる」行動が認められている。このことは、自己の「同じ動き」が「見られる」という養育者の存在を意識し、引き起こされた現象以上に自己に関する物理的な動きではなく、養育者の視線を意識したものとも考えられる。

養育者の逆模倣による場面の共有

上記のような「見る・見られる」過程では、対象児の独自の場面に対し、養育者が対象児の

動きを選択し、逆模倣を行うことから開始される。たとえば、事例 G で G と養育者が同じ場所に座って、養育者が G と同じような手の動きでチラシをちぎり、G がチラシを顔の前に掲げ眺めると養育者も同じようにチラシを顔の前に掲げ眺めるように場面は、G の身体の動きと同じ動きを共有することで現れている。一方の養育者も特に G から「口と手でチラシを破る」ことを要求されていないにも関わらず、G と同じように「口と手でチラシを破る」ことを行っている。このことから、対象児にとって場面を共有するとは、場面を構成する身体の使い方やモノの使い方の両方を共有することであるといえる。また養育者にとっての場面の共有は、養育者の記述で「チラシは散らかすのでいつもは片付けていた...チラシを見つけて嫌だなあと思ったが...いろんなちぎり方や使い方をして面白いなあと感じ、マネをした形で一緒に遊ぶことができた」と感想があることから、場面を構成する身体やモノの使い方に情動を含み、その意図に沿って、身体の動きと情動の両方を共有することであるといえる。

この視点は、Vygotskyの社会文化的アプローチから説明される。単なるチラシを散らかす行為が、母親の逆模倣を介して、母親との新たな関係「見る―見られる」を獲得し、道具(媒体)そのものが活動を変化させ、コミュニケーションの手段として機能して形作っていった場面であった。この場面での道具は、母親や子どもの行動に対する働きかけの心理的道具として機能している。Vygotskyは高次精神機能の成立には心理的な道具としての記号や言語の媒体が必要であると述べている(田島, 2003)。

Gの模倣行為の表出

また「Gは養育者の動きをじっと見ていた(GL-6)。養育者は丸めたチラシをGに向けて軽く投げた。Gもチラシを両手で急いで集めて、丸め、養育者に向けて投げ返した(GI-1)。さらに養育者が「ぐしゃぐしゃ」と言いながら丸めると、Gもそれを見ながら(GL-7)「ぐしゃぐしゃ」と言い、チラシを両手で丸めた(GI-2)」の部分では、養育者が部分的に調整した行為を呈示し、Gが積極的に自己の中に内面化していく能動的な他者との相互作用がみとめられた。

この場面はVygotsky(1934/ 1996)の子どもが自身の発した声が相手に理解される可能性が低い状況とそうでない状況との比較した研究からとらえ直される。

たとえば外国語を話す子どもの中に入れられた場合等は、そうでない時に比べ、自己中心的言語は減少する結果であった。これは自分のことばが他者に理解されるであろうという予想をもてない状況では、自己中心的言語が使われないことを示す。事例Gの発達水準は、非常に限定されており、自己の世界に没頭することが多い。したがって養育者がGに対して言語に関わっても、Gはその発話を適切に解釈しないこともあり、養育者とGのずれは大きく、両者が異なる場面に参加する可能性もある。正確には、養育者は自分が知覚している場面に参加していると考えられ、Gは必ずしも養育者の考える、あるいは発する言葉に従わない。しかしGは、養育者の逆模倣を介して、養育者の行動を見ながら動きを養育者に向けて

表出している。さらに問うべき点は、Gは養育者がチラシを軽く丸めて投げたことに対し、Gも同じようにチラシを軽く丸めて投げ返したこと(GI-1)や養育者が「ぐしゃぐしゃ」と言いながら丸めたことに対して、同じようにGも「ぐしゃぐしゃ」と表出(GI-2)し、自発的に模倣行為を表出している点である。そしてWertsch(1984)によれば、養育者の状況定義ではなく、子どもにとって既に存在する状況定義に結びついたことばや身振りであれば、経験のない場面への参加も可能であると述べている。状況定義とは、設定場面や文脈がその設定内で操作する人によって表象されている状態」と説明されている。したがってGの場合も自発的に模倣行為が表出された背景には、養育者の主観的解釈ではなく、養育者がGの動きや状況を捉え、Gが表象できる、認識している動きや状況を推測し、養育者から逆模倣が呈示され、Gにとって既に存在する動きやことばが結びつけば同型的な模倣は可能であると説明できる。

考察

先に対象児の示す動きに対し、15 事例では、養育者が選択した対象児の動きが逆模倣され、その動きが自己に重なる場面で、養育者の逆模倣の動きが自己にとって予測性が高い場合は、じっと「見る」ことで、興味を示すことから生じる。この場合、「見る」ことは、養育者を受け入れる態勢として機能し、その直後に今度は自己の動きが養育者から「見られる」ことを期待する、自己と同一化し、二項関係的なものを越え、子どもの行為を媒体とした三項関係的な相互交渉において同型的な模倣が生じることが示唆された。

しかし一方で、自己の身体の一部として他者を認識している可能性も考えられた。

また、ASD 児はヒトの動きや行動は複雑で予測が立てにくいためにヒトへの関心が低いと考えられているが(Bodfish et al., 2000; Gergely, 2001)、逆模倣の再現は、対象児にとって、予測性が高く安定した動きと考えられた。また、子どもが他者への関わり方の方略として、Vygotsky のコミュニケーション機能としての心理的道具が使用されるようになり、活動そのものが変容し、形作られている。その際には、養育者の主観的解釈ではなく、Wertsch のいう子どもの立場から状況定義に結びついたことばや身振りによる状況が自発的な模倣を表出させることが明らかとなった(田島, 2000)。以上のように両者の関係性の成り立ちとASD 児が自己の経験と養育者の逆模倣の観察を結び付けて能動的に同型的な模倣を表出できることが明らかとなった。しかしながら、健常児においては予測しにくいヒトの動きにも注目することで、他者の存在や意図を認識していくという研究報告もある(Trevarthen, 1979; Gergely & Csibra, 2003)。研究 I の 1-1 では、養育者の逆模倣を介した社会的相互交渉の過程で、「自己と同じような動き」の他者を「見る」、他者から「見られる」を意識し、双方向が変容をしながら、ASD 児が模倣行為を表出するという結果を得て、本節では、ASD 児の他者の認識と模倣行為の表出においては、養育者の再現する逆模倣が予測できる他者の動きとして「見る」ことで、逆模倣を行う養育者に期待する自己が「見られる」といったASD 児の 1 つの特徴を含む相互交渉が明らかとなった。

この研究Ⅰでは、ASD 児の模倣行為について、社会文化的な視点から理論的にとらえ直し、相互交渉過程の実証的な検証を試みた。これら研究Ⅰの結果は、自己と「同じような動き」に気づき、自己の経験を他者の行為に適用させる Tomasello の仮説モデルに近似する経路を示唆したものであった。そして、養育者と子ども間の特定の媒体をやりとりする相互交渉過程こそがヒトに特徴的とされる模倣を発達させていく可能性があると考えられた。

こうしたヒトに特徴的な模倣の発達メカニズムとらえるためには、健常児の模倣の発達が他者(養育者)との社会的相互交渉過程の中で他者とどのような変化をたどり、模倣の発達に関連していくのか、またヒト固有の「同じような動き」への気づきと相互交渉過程の構成原理そのものが乳児の自己に質的な変化をおよぼし、どのように他者に対する認識を発生させ、模倣を変容させていくのか、この点について、さらに研究Ⅱにおいて健常児の模倣の発達に関連する社会的相互交渉過程を詳細にとらえ、実証的に検討する必要があると考えられる。

第7章<研究Ⅱ>健常児の模倣の発達に影響をおよぼす社会的相互交渉過程

2-1. 乳幼児期の養育者の逆模倣を含む関わり場面の見る-見られる関係と模倣様反応

目的

研究Ⅰで明らかとなった自閉症スペクトラム児(以下, ASD児と略す)と養育者の逆模倣を介した相互交渉における模倣行為は, その独自の文脈での過程を通して特定の動きを媒介し, 共有の場面を作り「見る-見られる」の関係性を成立させ, 最終的に模倣行為の表出が可能となるプロセスを辿った。このような養育者とのコミュニケーションの文脈を伴う相互交渉においては, 実験場面での模倣表出が困難とされている報告(Bartak, Rutter & Cox, 1975; Curcio & Piserchia, 1978; Prior, 1979; Hammes & Langdell, 1981; Rogers, Bennetom McEvoy & Pennington, 1996; Williams, Whiten & Singh, 2004)とは異なり, ASD児と養育者との相互交渉において道具に媒介された行為(田島, 2003)が双方向で行われ, 模倣行為の表出は, 自己の動きの経験を養育者の行為にみる, すなわち, 自己の動きを養育者に適用させるといった仮説モデルに近似する経路を示唆した。模倣の発達においてその全般に障害がみとめられるわけではないとの結果が明らかとなった。

このように模倣の発達を社会文化的視点からとらえ直してみると, 養育者からの影響, さらにその子どもが積極的に相互交渉し, 得られた活動が内化されていくという子どもの動きも見えてきた。さらにこうしたヒトに特徴的な模倣の発達について, 実証的に検証するため, 健常児の模倣の発達に影響する過程について, 子どもの能力は文脈とともに発揮され成立する視点(田島, 2003)を重視した検証を行う。その社会的相互交渉過程では, 日常の養育者と子どもの間の社会的文脈の中で両者独自の社会的行動として「見る-見られる」と「模倣する-模倣される(逆模倣)」を経験すると考える。

本研究では, 養育者と子ども間の「模倣する-模倣される」行動を両者独自の社会的文脈に位置づけて理解し, まず1) 養育者と子ども間の「見る-見られる」と「模倣する-模倣される」の内容を主点に模倣行為の特質を明らかにする, また2) 社会的発達の理解の革命とされる「9ヵ月革命」とよばれる9ヵ月前後の発達的变化に着目し, それ以前の関係を縦断的に観察することにより, 模倣の発達に影響する相互交渉過程について, 発達初期に養育者と子どもが相互交渉でどのような影響を受け, 相互交渉の文脈で子どもの模倣様反応や模倣がどのように表出されているのか, また相互交渉そのものがどのように変容していくのかを養育者の逆模倣を介した相互交渉過程において明らかにすることを目的に以下の課題を設定し, 検討する。

課題1. 養育者の逆模倣を含む関わりを介した子どもの見る-見られる平均生起時間月齢間比較

子どもが養育者の逆模倣を「見る」気づき, また自分の動きが「見られる」気づきの生起時間と月齢間を比較する。

課題2. 相互交渉パターン別子どもの模倣様反応生起数と養育者逆模倣生起数月齢間比較

子どもの模倣様反応生起数と養育者の逆模倣のカテゴリーを乳児の自他理解の質的变化

が推測される関係性のパターンに着目し、分析する。Kaye(1982)は、子どもの「吸綴-停止」の連続にリズムが存在し、母親が予期して適切に反応しやすく初期の相互作用につながる構造を与えると述べている。またTrevarthen(1999)は、母親と2ヵ月の子どものやりとりで両者間のタイミングが正確であり母親と子ども間に同期が存在することを見出した。KayeやTrevarthenが指摘しているように、母親と子どもがやりとりを行うためには子どもの動きに母親が反応し、合わせる要素も重要となる。実際の養育行動で行われている「随伴的活動（合わせる）」「促しの活動」の項目と養育者・子どもの関係性への機能強化をもつと考えられる「評価的活動」「調整的活動」を設け、養育者の逆模倣の分析を行う。また子どもについてTomaselloの模倣分類(1999)を参考に子どもの模倣様反応（ミミック、エミュレーション、情動的模倣）と模倣-意図を設け、これらの子どもの変化に注目し、養育者の逆模倣がどのように提供され、またどのように影響しているのか検討する。

課題 3. 養育者の逆模倣を含む行動カテゴリーの下位項目分類と生起数の月齢間比較

子どもの模倣の発達に影響する関わり方として、「随伴的活動」「促しの活動」「評価的活動」「調整的活動」の逆模倣を含む活動に子どもの情動的反応を促す活動、養育者と子どもの内的状態への言及や認知活動を促すと予測される客観的情報等、詳細な下位項目を設け分析を行う。それぞれの活動で養育者と子ども中で、どのような情報を共有し、子どもの月齢により関わりがどのように変化していくのか明らかにする。

方 法

観察期間 2011年8月から2012年12月

対象児・者 都内保健所および病院の紹介を受けた乳児とその養育者に対し、本研究の概要を記した書類を配布し、研究の協力を依頼した。承諾を得た生後14日乳児とその養育者の60組が参加した。本研究ではそのうちランダムに15組の乳児（男児7名、女児8名）とその養育者（15組中1組父親）を対象とした。参加して頂いた養育者はすべて専業主婦および仕事を休職中で平均年齢32.1歳（20-45歳）であった。対象児のきょうだい構成は、第1子9組（男児4組、女児5組）、きょうだいのいる対象児は6組（姉4組、兄2組）であった。

1) データ収集法 対象児の機嫌のよいときに日常場面をビデオ記録してもらった。撮影者は主に父親（1組は母親撮影）。1回20分程度の養育者と子どもとの遊び場面のビデオ記録を14日齢から12ヵ月まで各月齢に2回（月2回隔週）録画してもらい、各月ごとに記録を病院または保健所に提出してもらった。

2) 行動カテゴリー 先行研究における模倣の複雑さと広い定義をふまえ、逆模倣および模倣様反応・模倣行為について下記の項目(Table 7-1, Table 7-2)により包括的・客観的に可視的事実の観察可能な現象としてとらえる。

①養育者の逆模倣の操作的定義

Table 7-1 養育者の逆模倣の操作的定義

I	先行する子どもの動きとほぼ同じである
II	先行する子どもの動きの5秒以内に養育者が子どもの動きを再現する
III	偶然の身体の動き・音声の一致ではなく、子どもとの空間的位置や方向から養育者が先行する子どもの動きを見ていた場合

②対象児の模倣様反応の操作的定義

Table 7-2 対象児の模倣様反応の操作的定義

I	養育者からその動きをするように指示されたり、動きを誘導されたりしていない
II	養育者の先行する動きとほぼ同じである
III	先行する養育者の動きの5秒以内に子どもが養育者の動きを再現する
IV	偶然の身体の動き・音声の一致ではなく、養育者との空間的位置や方向から子どもが養育者の動きを見ていた場合

③「見る/見られる」 定義 模倣行為の観点から、養育者の逆模倣を含む関わりを介した行動によって子どもが養育者の逆模倣を「見る」気づき、子ども自身が養育者から「見られる」気づきの過程に注目し、「見る/見られる」という可視的事実できる行動に焦点を当て、自己と他者の行動が入れ替わる見方として場面の共有と養育者の逆模倣を含む関わりとの関連を検討する。養育者の取り上げた逆模倣に対象児が示す「見る/見られる」 定義は、以下のすべての要件に当てはまるものとした。

- 1) 対象児の動きが養育者により、逆模倣される(養育者から「見られる」)
- 2) 5秒以内に対象児が動きを止め、養育者の方向に顔を向け、動きを見る(養育者を「見る」)
- 3) 養育者の方を向く、または養育者に接近、接触する(養育者を「見る」)
- 4) 対象児が養育者に向かって動きを見せる(養育者から「見られる」)

④模倣行動のカテゴリー 1歳前までの子どもの模倣行為については、ヒトには他者の行為を知覚すると同時に同じ行為をしてしまう行動傾向がありこの性質が生得的に社会適応する行動傾向を意味するとして Chartrand & Bargh らが「Perceived-behavior link」と呼称していることから、本研究では「Perceived-behavior link」を用いることとした。Perceiveとは、リーダーズ英和辞書によれば「気づく・理解する」という意味があり、Perceived-behavior「行動に気づく」という生得的に他者の行為に気づいて模倣する傾向、そして Tomasello の模倣と弁別するために「模倣様反応」と呼称する。具体的に、Tomasello(1999)の模倣と意図性と関連させた模倣説と田島(2003)の著書を参考にミミック(mimic; 養育者の行動を見たそのまま再現)、エミュレーション(emulation; 養育者の行動の結果のみ注目し、独自の方法で再現する)、真の模倣(true imitation; 目的・方法・結

果が含まれている養育者の行動のモデルを再現し、かつ養育者の評価を気にする行為を見せる)の3つに大別している。さらに本研究では養育者と子ども間の相互交渉の観察で情動を伴う模倣が認められ情動的模倣(emotional-imitation; 養育者と顔を見合わせ、構えて養育者のモデルに即応させ、再現する、再現には笑い等の情動が伴う)を加え、4分類とした(Table 7-3)。日常の遊び場面の記録から子どもの模倣様反応について10分間に観察された動きや行為の生起数を1分間あたりに換算し、総生起頻度数を求めた。

Table 7-3 対象児の模倣様反応の分類カテゴリー

カテゴリー	定義
①ミミック	養育者の評価を気にせず、見たままを再現する
②エミュレーション	養育者の行動の結果のみに注目して、独自の方法で再現する
③情動的模倣	養育者と顔を見合わせ、養育者の呈示したモデルに即応し、再現する。再現前後、笑い等の情動が伴う
④模倣-意図的	目的・方法・結果が含まれている養育者のモデルを再現し、かつ養育者の評価を気にする行為を見せる

また、模倣様反応は、養育者の発声や動き後、5秒以内に生起する対象児の再現とした。さらに養育者の逆模倣の分類については、本研究で日常の遊び場面の記録から養育者が子どもの発声や動きを再現し、養育者の解釈を含む行動を抽出し、養育者の逆模倣を含む関わり行動とした。養育者の逆模倣を含む関わりは、10分間に観察された動きや行為の生起数を1分間あたりに換算し、総生起頻度数を求めた。

Table 7-4 養育者の逆模倣を含む関わり分類

1) 随伴的活動	
①呼名	子どもの発声や動きを逆模倣しながら名前を呼ぶ
②養育者の意思表示	逆模倣する前に対象児に自身が逆模倣することを伝える 「ママがマネっこするよ、いくよ」「○○くんのマネっこしよう」
③くり返し	同じ子どもの発声や動きを何度も繰り返す 「ブブーって、ブブーだね」「アアア、アアアなのね」
2) 促し	
①命令・要求・提案	子どもの発声や動きを逆模倣しながら関与し、子どもの表出を促す 「それもう1回見たいな、ポンポンッ」「今のやってよ」
②聞き返し	子どもの発声や動きを逆模倣しながら、聞き返す 「ウーウーっていったの」「オハーなの、そうなの？」
3) 評価的活動	
①肯定・受容・ほめる	子どもの発声や動きを逆模倣しながら、子どもの行為を肯定する 「オハー、そうそう上手」「ビヨーン、おもしろいね、いいね」
②拒否・否定・制限	子どもの発声や動きを逆模倣しながら、子どもの行為を拒否、拒否する 「バーン、やだね」「ベッベッて、ママにしないよ」
4) 調整的行動	
①子どもの行動説明	子どもの発声や動きを逆模倣しながら、子どもの経験に関連づける 「にやーにやーってじいじい家のナナみただね」
②養育者自身の行動説明	養育者自身が子どもの動きと異なる動きを提案し、説明する 「ジャンプ、ママのおもしろいよ」「ママはポンポンだよ」
③子どもに対する教示	子どもの発声や動きを逆模倣しながら、修正する 「カンカンってなるけど、本当はこうやるんだよ」

また、上記の分類に従い、子どもの発声や動き後、5秒以内に生起する対象児の再現とした。

⑤相互交渉パターン 撮影された映像記録から抽出された養育者と子どもの相互交渉のパターンに関して、以下のパターンを1単位としてカウントし、分析に用いた観察時間の総生起頻度時間を求めた。相互交渉のパターンは相互交渉の開始としての形態として、「子ども開始」(子どもが養育者の発声や動きに反応して関わりを開始する)、「養育者開始」(養育者が子どもの発声や動きに反応して関わりを開始する)、「子ども-養育者共同」(子どもと養育者が同じ発声や動きを表出させ、開始する)、「非共有」(子どもと養育者間に共有が認められない状態)の4パターンである(分析には、非共有を用いないこととする)。

- 2) 分析方法 全てのデータ分析には、統計ソフト IBM SPSS Statistics22 を使用した。
- 3) 観察者間の信頼性 全データの 20%にあたる 3 名分を対象に、信頼性の検討を行った。保健所等で勤務する臨床発達心理士と筆者の 2 名で独立して評定し、 κ は .79 であった。

結果と考察

カテゴリー行動に性差は認められなかったため、分析は男女差を考慮せずに行った。

課題 1. 養育者の逆模倣を含む関わりを介した子どもの見る-見られる平均生起時間月齢間比較

子どもが養育者の逆模倣を「見る」気づき、また自分の動きが「見られる」気づきの生起時間と月齢間を調べた結果、生後 14 日から 2 ヶ月まで、子どもは養育者の逆模倣を含む関わりを通して、自己の動きと同じような動きに対してよく「見る」ことが明らかであった (Figure 7-1)。3 ヶ月頃になると、養育者から「見られる」ことが増加する傾向にあるのに対し、子どもが養育者の逆模倣を「見る」ことは減少している。これは養育者の同じような動きの逆模倣よりも、自己とは異なる動きに興味を示していることも要因であると考えられた。この状況は 3 ヶ月頃から 5 ヶ月まで続いていた。この時期は養育者から見られていない時に、頻繁に身体を動かし、発声を表出するなど、養育者の注目を喚起するように動き、チラチラと「見る」短いスパンでの「見る」が認められた。さらに 8 ヶ月頃から 11 ヶ月頃は養育者の逆模倣を「見る」ことが増加している。この頃の養育者の逆模倣を含む関わりは、完全な逆模倣ではなく、子どもの動きに近い、不完全な逆模倣であることから、子どもが養育者の微妙にズレた動きに興味を持ち始めたとも考えられる。

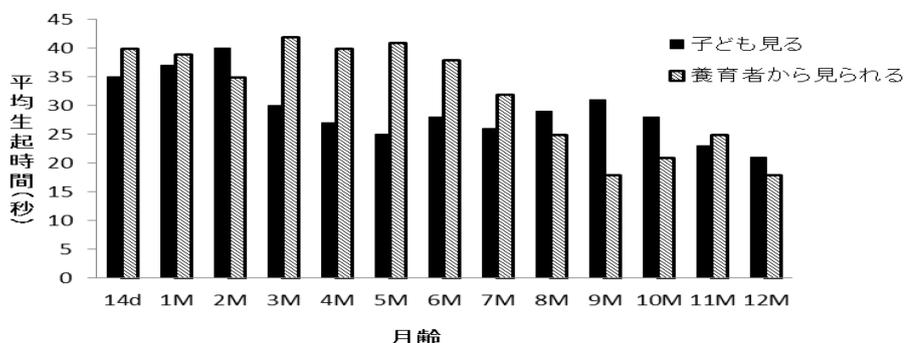


Figure 7-1 子どもの「見る」養育者から「見られる」平均生起時間と月齢間の変化

課題 2. 相互交渉のパターン別の子どもの模倣様反応と養育者の逆模倣を含む関わり時期間比較 養育者の逆模倣を含む関わりと子どもの模倣様反応がどのくらい生起するのかについて、I 期(14 日, 1, 2, 3 ヶ月), II 期(4, 5, 6 ヶ月), III 期(7, 8, 9 ヶ月), IV 期(10, 11, 12 ヶ月)に分け、相互交渉のパターン別(「養育者開始」「子ども開始」「養育者-子ども共同」)での両者の生起頻度の発達的变化を検討した。まずは時期別に養育者の逆模倣を含む関わりと子どもの模倣様反応を 1 分間あたりの平均生起頻度で算出し、結果を示した (Table 7-5)。

Table 7-5 子どもの模倣様反応と養育者逆模倣を含む関わりの平均生起頻度数

反応・関わり	時 期				
	I	II	III	IV	
子ども	刺激・強調	6.43(0.71)	2.29(1.19)	0.67(0.35)	0
	ミミック	2.77(0.51)	3.34(0.35)	2.35(0.42)	1.91(0.51)
	エミュレーション	0.54(0.29)	3.16(0.33)	3.28(0.36)	4.63(0.33)
	情動的模倣	1.24(0.31)	3.81(0.52)	4.52(0.53)	5.61(0.82)
	意図一模倣	0	0	2.53(0.34)	4.53(0.54)
養育者	随伴的活動	6.74(4.92)	4.31(4.03)	3.26(4.23)	1.84(2.81)
	促しの活動	3.16(3.43)	4.23(3.73)	2.81(4.21)	2.89(3.53)
	評価的活動	2.56(2.81)	3.92(4.51)	4.83(5.33)	4.73(4.71)
	調整的活動	1.72(2.92)	2.37(3.43)	3.92(4.17)	4.34(4.24)

注. ()内の数字は標準偏差を示す。

I期では、子どもの模倣様反応は、刺激・強調の身体部位を表出し、養育者と共鳴・同期する表出が多くみられた。養育者の逆模倣においては、断片的に子どもの動きを再現する場面が多くみられた。またII期では、子どもの模倣様反応は、養育者と子どもの間で情動を伴った情動的模倣が多くみられ、続いて、養育者の動きを見たままに再現するミミックが多く表出されていた。養育者の逆模倣では、子どもの動きを断片的に逆模倣し、また特定の動きを促しながら、逆模倣する活動も多くみられた。次にIII期では、子どもの模倣様反応で養育者との情動を楽しみながら再現する情動的模倣が多く、養育者の逆模倣では、子どもの模倣様反応を評価しながら逆模倣する活動が多くみられた。そしてIV期では、情動的模倣に続き、結果のみを再現するエミュレーション、意図一模倣の再現が多く表出していた。一方、養育者の逆模倣では、評価的に逆模倣を再現したり、子どもの動きや模倣様反応を調整して、再現する逆模倣が多くみられた。そして、この子どもの模倣様反応と養育者の逆模倣の生起頻度について、さらに詳細な発達の変化を検討するため、社会的相互交渉の形態と子どもの模倣様反応と養育者の逆模倣を含む関わりの生起頻度について 相互交渉パターン(「養育者開始」「子ども開始」「養育者-子ども共同」) \times 養育者・子ども \times 時期(I, II, III, IV期)の分散分析を行った。その結果、二次の交互作用が有意であった($F(2,29)=3.93, p<.05$)。そこで養育者・子ども別に相互交渉パターン別 \times 時期の単純交互作用を分析した。

子どもの模倣様反応は「養育者開始」「子ども開始」で、II期からIII期で減少するのに対し、「養育者-子ども共同」は、III期、IV期へと増加していくことが示された(III期 $F(2,39)=8.43, p<.01$, IV期 $F(2,39)=12.3, p<.01$)。また、「養育者開始」において、I期、II期と養育者の逆模倣が子どもの模倣様反応より多く生起することが明らかとなった($F(2,39)=11.6, p<.01$)。一方、「養育者-子ども共同」では、加齢につれて、子どもの模倣様反応が多くなり、特にIII期(7,8,9 ヶ月)とIV期(10,11,12 ヶ月)に共同行為でありながらも、子どものくり返す模倣様反応に続く形で養育者が逆模倣を表出させ展開していることが養育者と子どもの頻度の相関から推察された(I期 $r=-.04, n.s.$, II期 $r=.28, n.s.$, III期 $r=.74, p<.001$, IV期 $r=.79, p<.001$)。

課題3. 養育者の逆模倣を含む行動カテゴリーの下位項目分類と生起数の月齢間比較

Table 7-6 は養育者の逆模倣を含む関わりの詳細な分析のため、10分間の観察で生起した下位項目分類と月齢間比較した結果である。

Table 7-6 養育者の逆模倣行動を含む関わり の平均生起数

逆模倣行動下位項目	日・月 齢												
1)随伴的活動	14d	1M	2M	3M	4M	5M	6M	7M	8M	9M	10M	11M	12M
①呼名	7.02(2.2)	7.3(2.4)	12.5(9.3)	7.34(6.9)	5.54(4.7)	4.33(3.2)	3.8(4.4)	2.7(4.3)	3.4(4.5)	2.94(4.3)	2.92(4.5)	2.06(3.4)	1.76(2.5)
②意思表示	4.71(3.9)	5.06(6.4)	5.47(4.8)	6.09(5.3)	5.68(4.3)	3.9(2.8)	3.62(4.2)	3.7(4.4)	2.9(3.6)	2.47(3.2)	1.2(1.8)	1.04(1.3)	0.9(1.2)
③繰り返し	6.41(2.3)	6.7(5.3)	6.75(5.4)	5.52(4.8)	4.52(3.8)	3.13(4.1)	4.47(5.3)	4.34(5.2)	3.84(3.1)	3.08(3.7)	2.9(4.2)	2.58(3.2)	1.19(3.3)
2)促し活動													
①命令・要求・提案	1.06(1.7)	2.64(4.2)	2.59(3.6)	3.2(4.1)	2.05(1.8)	2.3(3.1)	3.14(4.1)	2.76(4.2)	3.5(4.4)	3.8(4.2)	3.97(4.8)	3.9(4.6)	4.51(5.1)
②聞き返し	3.7(2.3)	3.7(3.4)	4.23(4.2)	4.19(5.1)	4.58(5.2)	3.1(3.9)	3.42(4.2)	2.4(3.5)	2.42(3.4)	2.0(4.6)	1.97(2.3)	1.65(2.3)	1.3(2.3)
3)評価的活動													
①肯定・受容・ほめる	3.46(4.2)	3.4(3.9)	3.61(4.2)	3.7(4.3)	4.18(5.1)	4.92(3.8)	5.84(5.6)	4.8(5.7)	4.3(4.8)	3.74(4.2)	3.9(4.5)	4.1(3.7)	3.2(4.2)
②拒否・否定・制限	1.7(1.2)	0.8(1.1)	1.24(1.3)	1.47(2.2)	2.25(4.3)	2.7(4.3)	3.3(3.9)	5.12(7.3)	5.24(4.6)	5.67(5.4)	5.51(4.6)	5.9(6.2)	5.8(4.8)
4)調整的活動													
①子ども行動説明	1.75(2.3)	1.39(1.4)	1.61(3.2)	1.69(3.2)	1.44(1.7)	2.5(3.2)	2.72(3.2)	2.3(3.8)	3.6(4.3)	4.43(5.2)	5.56(3.8)	5.94(5.6)	6.83(6.4)
②養育者行動説明	1.2(1.4)	1.43(1.7)	1.87(2.9)	1.9(4.2)	1.92(3.8)	3.2(4.1)	3.8(4.2)	4.0(3.8)	5.4(3.8)	4.42(3.9)	3.31(4.1)	2.5(4.3)	1.91(2.5)
③子どもへの教示	1.61(3.8)	1.86(2.2)	2.19(3.2)	2.17(3.2)	0.96(1.7)	2.1(4.3)	2.72(4.5)	2.96(3.8)	3.9(5.1)	3.7(4.1)	3.82(4.7)	4.06(3.2)	4.91(3.4)

注. ()内の数字は標準偏差を示す。

養育者の逆模倣を含む関わり の下位項目生起頻度について、分散分析を行った結果、逆模倣を含む関わり の下位項目に月齢の主効果が見られたため、重回帰分析により、発達的变化の傾向を検討した。各下位項目に対して、ステップワイズの変数増加法を用いた。

<随伴的活動>の「呼名」は、2次の項が有意であり($\beta = -.08, p < .01$)、加齢とともに減少していく傾向がみられた。「養育者の意思表示」は、1次の項で有意であり($\beta = -.23, p < .01$)、1ヵ月齢から4ヵ月齢までは増加し、5ヵ月以降は減少していく傾向がみられた。「繰り返し」は2次の項で有意であり($\beta = -1.7, p < .01$)、14日齢から1ヵ月、2ヵ月齢をピークに3ヵ月齢から減少していく傾向がみられた。

<促し活動>の「命令・要求・提案」は、2次の項が有意であり($\beta = -.28, p < .01$)、14日齢から7ヵ月齢までは、増加と減少を繰り返していたが、8ヵ月齢から増加傾向がみられた。

「聞き返し」は、3次の項で有意であり($\beta = .23, p < .01$)、14日齢から4ヵ月齢まで増加し、その後、減少傾向がみられた。

<評価的活動>の「肯定・受容・ほめる」は、1次の項($\beta = .21, p < .05$)、3次の項($\beta = -.34, p < .001$)で有意であった。14日齢から6ヵ月齢まで増加し、その後は減少し、横ばい傾向がみられ、12ヵ月齢に減少した。「拒否・否定・制限」は、1次の項($\beta = .13, p < .05$)、3次の項($\beta = -.25, p < .001$)、8次の項($\beta = -.26, p < .001$)が有意で、加齢とともに次第に増加する傾向がみられた。

<調整的活動>の「子どもの行動説明」は、2次の項で有意であり($\beta = -.19, p < .01$)、14日齢から4ヵ月齢までは少なく、5ヵ月以降、徐々に増加がみられた。「養育者自身の行動説明」は、3次の項で有意であり($\beta = .25, p < .01$)、7ヵ月齢から増加傾向がみられた。「子どもへの教示」は、2次の項で有意であり($\beta = .23, p < .01$)、14日齢から3ヵ月齢まで増加し、4ヵ月齢では一旦減少し、5ヵ月齢から緩やかに増加していく傾向がみられた。

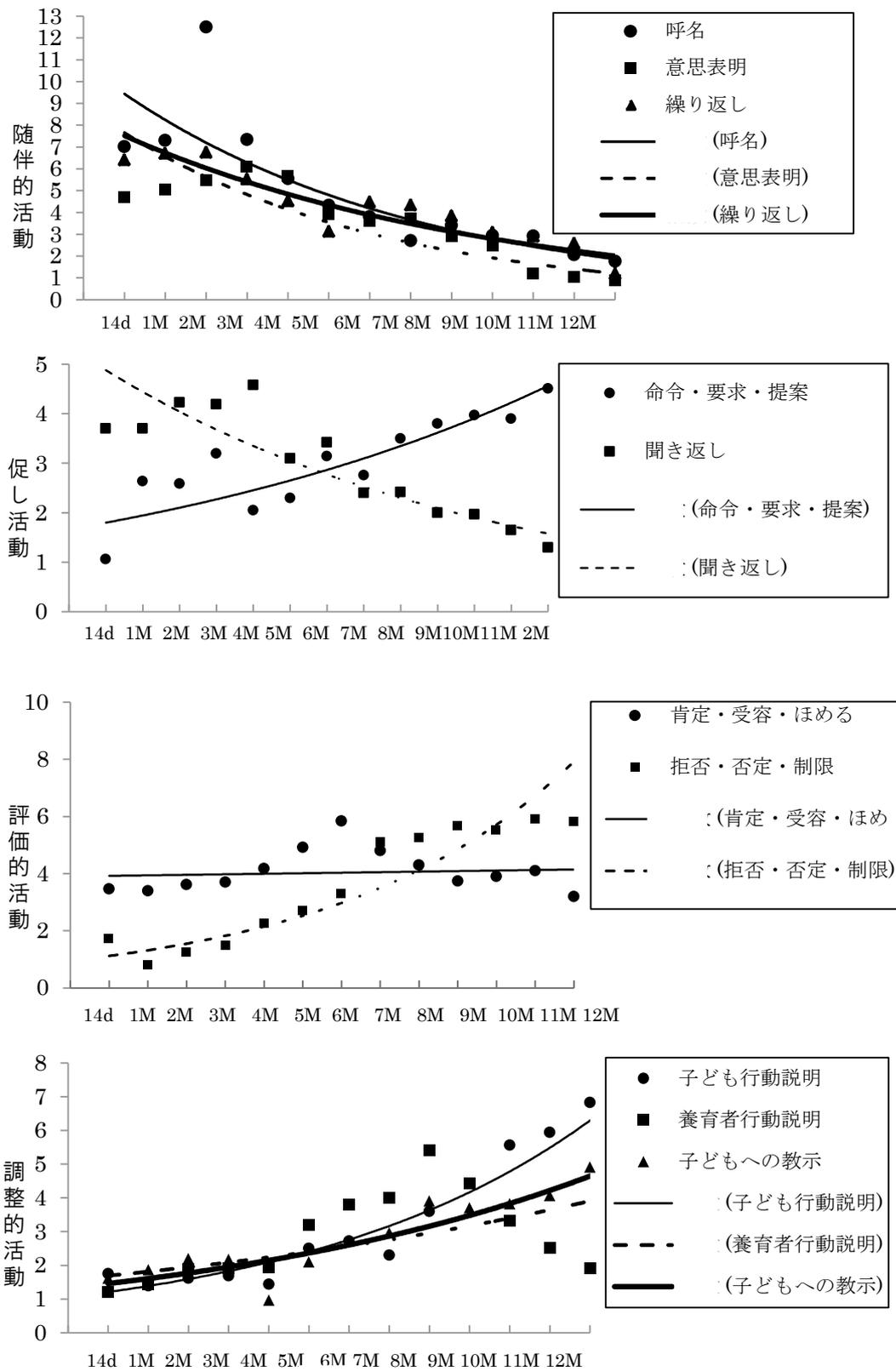


Figure 7-2 養育者逆模倣行為の月齢変化

考察

上記課題で明らかとなった両者の発達的变化について総合的に考察していくことにする。

(1) 14日齢から1, 2, 3ヵ月頃は、養育者が仰向けに寝ている子どもの動きを正面から見て、断片的に身体部位の動きを逆模倣で再現し、子どもが動きを止めて「見る」。その後子どもは部位の刺激・強調で共鳴・同調させ、その動きが養育者から「見られる」という「見る-見られる」関係性が成立していた。この時期の模倣パターンは、養育者開始で行われ、逆模倣を介することで相互交渉が頻繁に行われることが明らかとなった。4, 5, 6ヵ月では、養育者に「見られる」ことが増加した。この「見られる」が増加した時期の子どもの模倣様反応は、能動的に「同じような動き」の再現に情動をともなわせ、双方でくり返し楽しむ情動的模倣が多く表出した。その模倣様反応を促すように養育者の逆模倣は、「随伴的活動」と「促し活動」の逆模倣の再現が多くなっていた。

このように発達初期の健常児の「見る」は、養育者の完全な逆模倣「同じような動き」をとらえることから、養育者との間で「主体-媒体(特定の動き)-対象」という三者関係が明確な過程(Wertsch, 1985/ 田島, 2003)となり、「同じような動き」の媒体を介したくり返しを可能としていた。

またこのくり返しの中で 生後6ヵ月頃には自己の動きとは微妙に異なる養育者の逆模倣にも気づきを示すようになったという点から、養育者と子どもが媒体(特定の動き)を変化させていく過程(田島, 2003)で、養育者の完全でない逆模倣に注目することは、自己とは異なる他者としての養育者の存在を認識するために必要な要素(Gergely, 2003)になると考えられる。

(2) 生後6ヵ月頃に、子どもが情動的模倣をくり返し表出する度に 養育者が評価的な逆模倣を行う中で、養育者は自身の行動を説明しながら、少し動きに意味づけし、調整した逆模倣を再現している。この時期の子どもは意味づけられ、調整された逆模倣を「見る」が増加している。これは、自己とズレた逆模倣に興味を示す「見る」が増加しているが、以前の「同じ動き」を「見る」とは異なる新しい認識の形成が促進されつつあると考えられる。

Vygotsky(1978)は、相互交渉の状況について、相互交渉は単に認知的な不均衡を子どもの内部に発生させるだけではなく、新しい知識を形成するための情報を提供する場になっていると考えている。したがって子どもの中で自己と養育者の動きのズレが生じるのではなく、相互交渉の過程を通して、自己と養育者の動きのズレは、新しい動きや知識の提供として、それが個人に内化されていくことにより、動きに対して新しい認識の形成が促されていくと考える。

(3) 生後7, 8ヵ月頃より、養育者と子どもの双方に大きな変化がみとめられている。まず養育者側は、子どもの模倣様反応が意味を含むことを期待し、さらに「同じ動き」を共有するよりも、自己と他者の「異なる動き」という視点を強調している。その証拠に、6ヵ月頃に、養

育者は特定の動きに意味づけを頻繁に行うようになり、7ヵ月頃に子どもの模倣時に子どもの行動の説明を行い、自身が逆模倣を再現する時には、自身の行動の説明を行っている。9ヵ月前後では子ども側も運動能力が発達し、養育者の再現する意味づけの動きを子ども自身も能動的に選択しながら模倣を表出させている。したがって、子どもは意味や意図は理解していなくても一緒に楽しみたい「模倣したい」動きとして、養育者が意味づけし、調整した動きを再現することに興味を示している。これはミミック的な模倣ではなく、特定の動きに意味を含む模倣を獲得する段階へと移行する時期として推測できた。この養育者の意味を含む模倣表出の期待は、Vygotskyのいう社会文化的に構成され準備されている次の段階へと方向づける、橋渡しの状況を提供しており、養育者と子どもの関係も大きな変化を伴っていると考えられた(Rieber & Carton, 1987)。

(4)子どもの模倣様反応は、その表出自体が一般的に子どもの運動能力に影響されると考えられてきたが、本節の結果からは、養育者が子どもに影響され、選んだ動きを子どもに逆模倣し、影響を与えていく、といった相互に影響を与える相互交渉のくり返しによって、特定の動きが模倣様反応として生起されることが推測された。したがって、子どもの模倣の発達に影響する養育者との相互交渉過程についてさらに詳しく検討しなければならないが、この点について特に、生後9ヵ月以前の相互交渉過程の観察で明らかになったように、養育者と子どもの間に最初は、同じ動きの同一化を経験し、そして動きや情動を同一化させ共有・共感を経験し、両者が共同的に拡張し、相互交渉を変化させていく。この共同作業過程は模倣をやってみたいという情動、すなわち養育者の視線や表情の反応を手がかりに生じる情動的な模倣行為を生じさせる1つの条件として重要な要素であると示唆された。

本研究において、養育者と子どもの共同的な相互交渉過程の重要性が示唆されたが、本研究では、変数の平均生起頻度や分散分析により推測されたものであり、具体的な模倣の発達に影響する双方向の相互変容のプロセスについてまでは検討できていない。したがって、研究Ⅱ2-2では双方向のメカニズムを明らかにするために、模倣の発達に関わる、養育者と子どもの相互交渉過程そのものをデータとして、両者の相互交渉過程の変容過程について検討を試みる必要があると考える。

2-2. 模倣の発達に関わる養育者と子どもの関係性と変容過程の分析

目的

本研究の目的は、子どもの模倣の発達に関わる養育者との相互交渉過程の描写から、子どもの模倣の発達に関連する養育者と子どもの相互交渉過程の関係性と変容過程について明らかにすることである。

まず研究Ⅱの2-1で健常児の14日齢から12ヵ月までを縦断的に追跡し、子どもとその養育者の模倣様反応と逆模倣という自他の同一化の行為を軸とした「見る・見られる」は、子どもと養育者間において、その出発点には養育者を中心とした社会的環境が準備され、両者が独自の文脈で共同的に拡張し、変化させていく作業過程があることが示唆された。したがって初期の模倣様反応も社会的文脈の中に内在されていることが考えられた。しかし、この2-1の方法は、全体像として量的に検討したものであり、養育者と子どもの関係と社会的相互交渉の文脈を通しての子どもの変容・発達を描き出していないため、具体的な模倣の発達の過程を明らかにしてない。その意味で、具体的な社会的相互交渉過程における自他の関係性と文脈の影響を通じた模倣の発達過程を解明するために、本研究においてマイクロジェネティック・アプローチ(短期の発達過程)による影響過程そのものを描写し、養育者と子どもの具体的な影響を精細に検討することが不可欠である。

本研究では、自己と他者の関係要素が含まれるとされる養育者と子どもの相互交渉過程で、9ヵ月前の養育者と子どもの社会的文脈において、自己と他者の関係がどのように発達し、模倣の発達に関連していくのか、その規定性を明らかにするために、子どもと養育者の逆模倣を介した社会的相互交渉過程を検討する。

1) 分析の視点

まず本研究Ⅱの2-1では、健常児の14日齢から12ヵ月までを縦断的に追跡し、乳児とその養育者の模倣様反応と逆模倣という自他の類似の行為を軸とした、見る・見られる気づきと子どもの模倣様反応の変容に着目することにより、子どもの模倣の発達について検討した。この方法は、全体像として間接的・独立的に検討したものであり、養育者と子どもの関係と社会的相互交渉の過程を通しての子どもの変容・発達を描き出していないため、自他の同一化を発生させるしくみと模倣の発達のプロセス・モデルを説明することはできない。その意味で、自他の同一化を理解した模倣の発達過程を解明するためには、本研究においてマイクロジェネティック・アプローチによる影響過程そのものを描写し、養育者と子どもの具体的な影響を精細に検討することが不可欠である。

Vygotskyは、文化的発達の一般的法則(*general genetic law of cultural development*)において、発達の歴史、文化、社会的な文脈をあげている。そして、ヒトの発達の独自性を文化的発達の中に見出し、子どもの文化的発達におけるいかなる機能も発達は二度現れるとし、最初は、他者との精神間、そして次第に大人との関係で機能していた精神活動が子ども

の内に内面化(精神内機能)して現れると考えた。模倣の発達に関しても Vygotsky の理論では、養育者との間で模倣がやりとりされ、模倣する-模倣される過程でしだいに子ども自身の中で内化されたものとして機能すると考えられる。こうした養育者と子どもの文化を理解することは、両者の過程をとらえることが文化を理解することでもある。文化とは、歴史-文化的に組織された「人間-対象の世界」であり、「発達の源泉」を構成し、それを子どもが能動的に獲得していく活動「発達の原動力」を含む。重要なのはこの 2 つのみが発達を促すのではなく、「発達の条件」としての大人の介入を含む、大人と子どもの共同行為過程を通しての発達である(田島, 2003)。

この Vygotsky の立場は、ヒトの発達プロセスを個人内に求めるのではなく、社会的な水準、すなわちヒトとヒトとの間に求めている。そして、精神機能はそれが使われる場から切り離せないとするならば、その背景となる文脈と関係性を捉えなければならない。この視点は、ヒトの行為や認知がその状況から切り離せないことを強調している。また子どもは、文化的な意味に最初から直接的に接近することはない。仮に乳児と養育者が「いない いない ばあ」とやりとりしていたとしても、子どもはその「いない いない ばあ」の文化的意味の一部にしか触れてはいない。重要なことは、文化的意味に子どもが接近していく為に、他者の存在が必要ということである。Tomasello(1999)は「養育者-媒介(道具)-子ども」という、三項関係が成立し、共同注意の発達と他者の背後にある意図を理解しての模倣行為こそが文化学習の基盤であると述べている。

そして Tomasello(1999)は、他者が意図をもつ主体であると理解するまでに大きく以下のように分けて説明している。まず乳児は個体発生の非常に早い時期から他者を「自分と同じような」と同一化で理解しており、またこの同一化はヒトに固有であると述べている。次に乳児は自分が出来事を起こすことができる存在であることを理解し、他者も同じような存在であると理解する(7, 8 ヶ月頃)、そして自分が意図をもつ存在であると理解し、他者もそのような存在であると理解する(8, 9 ヶ月頃)と説明している。Tomasello の仮説は、この「自分と同じような」を子ども自身が自己を基点として他者を理解すると述べており、自己を理解してからそれを他者に適用することをシミュレーション説として主張している。

Tomasello のシミュレーション説は、Piaget(Tomasello, 1999,p.98/ 2006)の仮説を生後 8, 9 ヶ月以前の乳児の説明として取り入れ、Piaget よりもさらに実証的に裏付けした説として、二種類の他者理解を想定している。1つは生後 9 ヶ月前の自分で運動できる存在としての他者理解、2つめは生後 9 ヶ月後の意図をもつ他者理解といった 2 つの他者理解を区別し、この 2 つが異なることは重要であると強調している。具体的には、子どもは生物学的素質として他者と自己を同じような存在であると同化を適用させることが可能であると考え、子どもは能動性を発達させながら、ある時期になると感覚運動活動から手段と目的を分化させ、同化を反映させる過程で自己が出来事を起こす事ができる存在であると気づく。さらに他者についても自分で運動できるものとして理解するようになり、そして子どもは自分の意図性に気づくとしている。子どもは、自己が意図をもつ存在と理解した後に、生後 9

ヵ月頃になると自己がすでにもつ経験から自分と同じように他者も活動するはずだとカテゴリー的に判断する因果的な同一化を適用し、他者と自己の認識に質的な転換が生じ、他者が意図をもつ存在として理解していくと説明している(Tomasello, 1999/2006)。

このように子どもは、自己を基点として、それをヒトのみの心的機能の同一化を他者に適用することにより、他者を理解していくという明瞭な仮説が立てられている。このTomaselloの仮説で特徴的なのは、「自分と同じような」という自己から他者への一方向のみの因果関係、そして自己・他者理解の発達に子どものみの成熟の側面に焦点が当てられ、その発達に影響を与える養育者、すなわち文化の体現者(田島, 2003)としての影響や視点が欠けているように考えられる。子どもの同一化および同一化を適用させた自己や他者の理解の発達は、相互交渉において養育者にも影響を与え、その養育者の行動がまた子どもに影響を与えることが社会文化的視点の立場をとる先行研究からも述べられている。

このTomaselloのシミュレーション説は、子どもがすでに自己という個人内過程をもち、自己を基点とした発達により同一化させる機能をもっていることが前提とされる点において、自己がどのように発現し、同一化が仮に生得的にあると仮定する場合にもどのように発達し、成り立っていくのか言及されていない。

本研究の視点としては、自己と他者の関係要素が含まれるとされる子どもが養育者から模倣される(逆模倣)(Trevarthen, 1977; Brazelton & Tronick, 1980; Bruner, 1983)過程において、9ヵ月前の養育者と子どもの社会的文脈において自己と他者の関係がどのように発達し、模倣の発達に影響を与える相互交渉過程を明らかにするために、養育者の逆模倣を介した自己と他者の気づきの過程について考えてみたい。子どもが養育者の出す逆模倣の手がかり(同じような動き)によって、「自分と同じような(like me)」と気づく過程を観察し、1)養育者と子ども間の相互交渉にある情報の内容と模倣様反応(模倣行為)の表出、2)養育者の出す手がかりに対する、子どもの反応や処理の仕方、理解の状態について分析を試みる。

2) 分析方法

本研究では、上記のように子どもが養育者の逆模倣を通して、どのように「自分と同じような(like me)」に気づくのか、といった個体内の認知過程を目的としているので、会話分析でよく使われる方法(Atkinson & Heritage, 1984 / 細馬, 1993)を参考に、場面の養育者と子どものやりとりの過程を詳細にし、子ども(自己)と養育者(他者)の同一化の発生のしくみと模倣の発達過程をとらえることを目的とする。具体的には、研究Ⅱ2-1において抽出した他者と自己の行動が入れ替わるという見方として「見る・見られる」の視線を観察し、Mundyら(2003)の発達初期のコミュニケーション尺度を参考に情動(音声・表情)、非言語的行動等の認知プロセス指標、Tomasello(1999)の模倣分類をもとに作成した養育者と子どもの模倣行動カテゴリーを含め、やりとりそのものをプロトコル化し、相互交渉場面で養育者と子どもがどのようなプロセスをたどるのか意味・解釈的に分析する。また、プロセスを考える上で重要とされる、ある行動の後に、どのような行動が起こりやすいか等の行動の

連鎖(Bakeman & Gottman, 1986/細馬, 1993)について探索的解析を用いる。これは、時間に沿った行動の変化として、非言語行動が時間に沿ってどう変化していくのか、認知プロセスを考察する手がかりになるものとして検討する(細馬, 1993)。これらの特徴は、生態学的妥当性の高い仮説を試みるというレベルにおいて、必要不可欠なアプローチと考えられている(田島, 2000)。具体的には、すべての場面の VTR による観察記録から全過程における養育者と子どもの非言語行動と言語行動をできる限り詳細に文字化(プロトコル化)し、そのプロトコル化をもとに相互交渉過程において質的に双方がどのように変容していくか質的に推測し分析していく(田島, 2003)。

方法

対象児・者

都内保健所および病院の紹介を受けた乳児とその養育者に対し、本研究の概要を記した書類を配布し、研究の協力を依頼した。承諾を得て、研究Ⅱ2-1 から参加した生後 6 ヶ月と 9 ヶ月児時点の乳児(男児 35 名、女児 25 名)とその養育者の 60 組を横断的に日常の遊び場面において主に子どもと接触する養育者が逆模倣する前後の場面を抽出した。そのうち 6 ヶ月児の男児とその養育者(父親), 9 ヶ月の男児とその養育者(母親)が分析対象となった。参加して頂いた養育者はすべて専業主婦および仕事を休職中の父親で平均年齢 33.2 歳(22-43 歳)であった。

手続き

(1)材料: 各家庭において自宅にある一般的な玩具(ガラガラ・ぬいぐるみ(動物やアンパンマン等のキャラクター)・積み木(木またはプラスチック)・車(手にもつ、走らせることが可能な玩具)・段ボール(音を出す遊具として))を用意してもらった。撮影には各家庭のホームビデオを用い、撮影時には、なるべくテレビや音の流れる機器は消してもらった。撮影者は、生後 6 ヶ月児は母親, 9 ヶ月児は父親に撮影してもらった。撮影の間、やりとりを行っている場面には声かけを行ったり、指示を出す等の参加をせずに録画してもらい、対象児が撮影者に接近や声かけした場合は、なるべく応答しない条件で撮影をお願いした。

(2)養育者と子どもの逆模倣の相互交渉場面: 相互交渉場面では、玩具を対象児や養育者の手の届く範囲に置き、向かい合わせの場合は、6 ヶ月児については養育者の膝の上、又は仰向け(一般的に座位獲得は 7 ヶ月頃とされるため)に座ってもらった。最初に、養育者には対象児の機嫌が良ければ、対象児の動きや遊びを見てもらい、養育者のよいタイミングで逆模倣の介入を行ってもらった。対象児の機嫌が悪ければ、あやしてもらい、対象児のぐずりがおさまれば、やりとりが可能な状態であれば、そのまま続けてもらった。機嫌がよくなる場合は、時間を空けて、または別日等に録画して頂いた。

観察場面は、生後 6 ヶ月と生後 9 ヶ月の週 1 回(計 4 回)を記録してもらい、そのうちの最終週の 1 回を観察対象とした。

(3)分析方法：最初にすべてのVTRによる観察記録から、全過程の養育者の言語行動と非言語行動をできる限り詳細にプロトコル化した。そしてそのプロトコル資料を基に養育者と対象児が逆模倣を介した相互交渉場面において、見る・見られる、の入れ替わりの様子と媒体となる特定の動きや行為、音声をどのように気づき、表出していったのかという非言語的行動と、それに伴う情動と言語行動を合わせて、それらの変容過程を推測すべく分析を行った。具体的には、①開始から終了までに相互交渉がどのように変容するのか(養育者がどのような情報を与え、子どもがどのように受け取るのか、養育者の情報への気づき、子ども自身の動きの調整と変容と獲得)、②相互交渉を通して、養育者と子どもは何を獲得したのか(子どもは養育者の何に注目し、新しく何を得たのか、養育者は子どもの何に注目し、子どもの何を促したのか、子どもはその促しに従うのか)の視点から相互交渉場面の意味的・解釈的検討が行われた。

結果

発達初期の同一化を視点とした自己と他者を理解する過程としての模倣の発達について、養育者の逆模倣を介した模倣様反応・模倣行動の表出を分析してみる。なお、模倣様反応と養育者の逆模倣の分類については、研究Ⅱ2-1より改訂し、以下の分類を用いる(Table7-7)。また研究Ⅱ2-1より抽出された養育者と子どもの行動に記号を貸与し、プロトコルを整理しやすくした(Table7-8)。

Table 7-7 研究Ⅱ2-1改訂による模倣分類カテゴリー

子どものカテゴリー	定義
①ミミック	養育者の評価を気にせず、見たままを再現する
②エミュレーション	養育者の行動の結果のみに注目して、独自の方法で再現する
③情動的模倣	養育者と顔を見合わせ、養育者の呈示したモデルに即応し、再現する。再現前後、笑い等の情動が伴う
④模倣-意図的	目的・方法・結果が含まれている養育者のモデルを再現し、かつ養育者の評価を気にする行為を見せる
養育者の逆模倣カテゴリー	定義
①ミミック的逆模倣	子どもの行為や発声を見たまま、聞いたままを再現する
②エミュレーション的逆模倣	子どもの行為の結果のみを再現する
③情動的逆模倣	子どもの視線や微笑み等の表情、発声や行為などに情動的な意味づけをし、再現する
④調整的逆模倣	子どもの行為を養育者自身もつ社会的行為として、指示しながら再現する
⑤意図的逆模倣	子どもの目的・方法・結果が含まれている動きの背景の意図を推測・理解し、それを説明しながら再現する

Table 7-8 研究Ⅱ2-1においてみとめられた養育者と子どもの行動

貸与記号	行動	定義
A	共通 見る	相手の方向を向いて見る
B	共通 見られる	相手から動きを見られる
C	共通 アピール	自分の動きを相手に正面あるいは接近して見せる
D	共通 向き合う	相手の正面に移動し、身体と顔を相手に向ける
E	共通 促す	自分の動きを止めて、相手が見るように自分の顔や操作しているモノを軽く叩く、指さす
F	共通 肯定	相手に抱きついたり、頭をなでる、拍手することでそうであると伝える
G	共通 否定	相手に向けて怒る、泣く、怖がる、首を振る、手を振り異なることを伝える
H	養育者 逆模倣	養育者が子どもの動きを見たまま、聞いたまま再現する、あるいは部分的に再現する
I	養育者 調整・アレンジ	子どもの動きを養育者自身もつ動きから、社会的行動とし調整し、再現する
J	子ども 気づき	養育者の動きを見て、自分の動かしていた身体部位と交互に見比べる
K	子ども 模倣様反応	養育者の動きをそのまま再現する

(1) 6ヵ月児の養育者と子どもの逆模倣の相互交渉場面の結果

養育者と子どもの相互交渉は、養育者が子どもの動きを逆模倣しようとして観察し始めるところから、1つの行為のやりとりが終了するまでを6ヵ月児では「見る-見られる」(このやりとりを1セッションと呼ぶ)を何回か繰り返す形で展開した。また、「見る-見られる」の準備として、最初に養育者からの「見られる」を導入として、各セッションで養育者と子どもの相互交渉の状況を描写してみる。

6ヵ月児：<セッション1>

①導入-見られる：最初に養育者が子どもの動きを観察し(A)，養育者が逆模倣の動きを決定し、逆模倣を試みるタイミングを探している様子である。主に子どもの動いている手足と顔の表情を交互に見ている。

それに対し、子どもは養育者を気にしておらず、天井を向いて一生懸命に手足を同時に動かしている。

子ども：	養育者の横で仰向けになり、手足をバタバタと同時に動かす。顔は天井を向いている
養育者：	子どもの顔を見ている(A) 体勢を変換し、仰向けで寝ている子どもの横に寝て、子どもの顔とバタバタと動く手足の動きを交互に見ている(A)
子ども：	養育者の視線に気づかずに、上を向いたまま、手足をバタバタと動かしている

②見る：養育者は逆模倣を行うタイミングを子どもの動きが止まりそうなタイミングに合わせてようと、子どもが少し動きを緩めた時に、すぐに仰向けに体勢を変えて、手足を同時にバタバタと動かす逆模倣をおこなっている(H-mimic)。その時、子どもは、養育者の動きを察知したように、動きを止め、養育者の顔を見ている(A)。養育者は、子どもの顔を見ながら、子どもが自分の動きを見ている(B)ことを確認し、子どもよりも大きく手足を同時にバタバタとさせ、同じ動きであることをアピールする(C)。

子ども：	仰向けのまま、顔は天井を向き、手足を同時にバタバタと動かす。バタバタが緩めながら、手足を布団に置く
養育者：	すぐに仰向けに体勢を変えて、天井を見て、大きく手足を同時にバタバタさせる(H-mimic)。
子ども：	養育者の動きに顔を左右に動かし、手足を布団の上に置き、養育者の方向に顔を定位させ顔を見る(A)。
養育者：	子どもの方を向いて、子どもの動きが止まっていることを見る(B)。 1度、顔を天井の方に向け、手足をバタバタと動かし、すぐに子どもの方に向け、さらに大きく手足をバタバタと動かしながら子どもの顔を見る(C)
子ども：	養育者の方向を笑いながら見る(A)

③見られる：養育者も子どもも動きを止め、向き合った(D)後、養育者が逆模倣した動きを

子どもに促していた(E)。子どもは、すぐに天井を見ながら短めに 3 秒間手足を同時にバタバタする模倣様反応(同じ動き)を行っている(K-mimic)。ここで、子どもは養育者の促す特定の動きが何であるのか、また養育者が動きを止めて、顔と身体を自分に定位させていることから、見られていることにはっきりと気づいたことがわかる。すぐに自分の動きを止めて、養育者の方を確認している(B)。

養・子:	動きを止めて、向き合い、笑う(D)
養育者:	子どもに寝ころんだまま近づき、顔をのぞきむ。子どもの顔を見ながら、トントンとおなかに触れ、手足を片側だけ動かしながら、逆模倣した動きを子どもに促している(E)
子ども:	すぐに天井を見ながら手足を同時にバタバタと動かしてみせる(K-mimic)。3回動かした後に、動きを止めて、養育者の方に顔を向ける(B)
養育者:	子どもが動いている間、顔と身体を子どもに向け、笑いながら子どもの動きを見ている(A)

<セッション 2>

①見る：養育者と子どもが一旦、向かい合い(D)、笑い合うと再び、子どもの逆模倣を「どうだ、どうだ」と言いながら、少しアレンジした新しい動きを大きくゆっくりと試みている(I-regulation)。ここで養育者は、手足の動きを少し変化させ、やりとりの展開の試みを行っている。そして子どもはこの養育者の逆模倣の時点で、動きを見ながら少し手足を動かしていることから、自分の動きに似ているという自己の動きと養育者の動きに共鳴した場面であると推測した(K-mimic)(J)。

養・子:	お互い向き合い、笑う(D)
養育者:	さらに養育者側から「どうだ、どうだ」と言いながら、大げさにゆっくりと手足を巻きながら動かす(10秒間)、逆模倣を行う(I-regulation)
子ども:	養育者に身体を傾け、養育者の身体と顔を見ながら小さく手足を動かす(K-mimic)(J)
養育者:	「ハアハア」動きを止め、子どもの方に身体と顔を向ける
養・子:	「あっははっ」「キャツキャツ」笑いながら向き合う(D)

②見られる：子どもは養育者と向き合い、セッション 1 のようにおなかをトントンと合図されなくても、順番というように子どもは自発的に模倣様の手足の動きを行っている(K-mimic)。しかし、養育者のようにうまく手足を巻きながらの模倣様反応はできなかったが、養育者のようにゆっくりと大げさに、天井を見あげ、7 秒間手足をバタバタと続けて動かしていた(K-mimic)。ここでは、養育者がこれまでのやりとりの特定の動きをアレンジし子どもに提示し、やりとりの展開を図った関わりであった(I-regulation)。

子ども:	向き合って、大きく手足をバタバタと動かす。天井を見つめ、7秒間手足をバタバタと動かす(K-mimic)
養育者:	「オーッ、すごい」(I)、子どもを見る(A)
子ども:	動きを止めて、養育者の顔を見る(A)

<セッション3>

①見る：これまでの特定の動きと異なる動きを提示された養育者は、子どもと向き合わずに急いで体勢を変えて、子どもの「アーッ」の発声を加え、正確な逆模倣を行っている(H-mimic)。この時点で、新しい動きが取り入れられ、新しいやり-とりが行われた。この場面では、養育者は向き合って確認をしなくても、逆模倣を生起させ、子どもも動きを止めて、新しい動きを見ている。

養育者:	すぐに体勢を変え、視線を天井に向ける。「アーッ」と高い声を出しながら手足をバタバタと動かす(H-mimic)。
子ども:	「キャッキャツ」 動かずに顔だけ養育者に向けて、笑う(A)

②見られる：子どもは自分の新しい動きが養育者により逆模倣され、さらに「アーッ、アーッアーッ」という声を増加させて提示した(J)。この時点で、子ども自身が養育者に逆模倣を期待していることがはっきりとわかる。また、養育者は「おーっ、〇太、すげー」と子どもの動きを評価している(F)。子どもは、養育者の評価の後にこれまでになかった養育者への逆模倣の促しといえるような動きとして、自分の新しい動きの後に養育者の方を見ながら(B)、バタバタと手を動かし逆模倣を促す様子がみとめられた(E)。

子ども:	体勢を変換させ、天井を見る。手足をゆっくりとバタバタとさせ「アーッ、アーッ、アーッ」と高い声を出す(J)。
養育者:	子どもの方に顔と身体を向けている。「おーっ、〇太、すげー」(F)
子ども:	動きを止め、養育者の顔を見る(B)。 バタバタと手を動かしながら養育者を見る(A)(E)

③見る：その後養育者は、子どもの動きの変化を受けて、正確に逆模倣している(H-mimic)。子どもは動きを止めてその養育者の逆模倣を見て、笑っている(A)。この過程で、養育者も動きを大幅に調整した逆模倣を再現したが、子どもがうまく模倣様反応ができないことを理解し(セッション2：巻き込み手足)、子どもと動きを共有するために子どもの動かせる動きを選び、やりとりの展開を行っていた。

養育者:	チラッと子どもの顔を見る。急いで体勢を変換し、バタバタと手足を動かし、「アーッ、アーッ、アーッ」と正確に逆模倣をする(H-mimic)
子ども:	動きを止めて、顔だけを養育者に向け笑う(A)
養育者:	体勢を変え、子どもの顔をのぞき込み「〇太、どうだった？」

2) 9 ヶ月児の養育者と子どもの逆模倣の相互交渉場面の結果

次に、9 ヶ月児の養育者と子どもの相互交渉で、養育者が子どもの動きを逆模倣しようとして観察し始めるところから、1つの行為のやりとりが終了するまでを描写する。6 ヶ月児とは少し異なり、セッション 3 で養育者側の調整による再導入が試みられ、「見る - 見られる」(セッション 1), 「見る-見られる」(セッション 2), 再度の導入で見られる, 「見る-見られる-同時動作」(セッション 3)の計 3 回の各セッションを養育者と子どもの相互交渉の状況を描写した。

9 ヶ月児：〈セッション 1〉

①導入 - 見られる：6 か月児同様、養育者が子どもの動きを観察し(A), 養育者が子どもの動きの中から逆模倣する動きを選定し、子どもの動きを見て笑いながらタイミングを見計らっている様子である。それに対し、向かい合わせに座った子どもは養育者に見られていることに導入時より気づいている。

子ども:	養育者と向い合せに一人で座り、手をパチパチと叩いている。養育者の顔を見て、「キヤッキヤツ」と声を出している。
養育者:	子どもの顔を見て笑っている(A)。「じょうず、じょうずパチパチ、してんの？」と聞く
子ども:	お尻を少し浮き上がらせ、上肢を動かしながら、パチパチと手を合わせている。時々手が合わさらずズレているが、ニコニコとしながら養育者の顔を見て笑う。

②見る：養育者は、子どもがお尻を浮かせる上肢を動かす際に手拍子が止まった時に、逆模倣を始めた(H-mimic)。子どもは、養育者の逆模倣を見て、すぐに声を上げて笑いながら自己の動きを続けている。この時点で「同じような動き」に気づいたと推測された(J)。お互い「同じ動き」をアピールしている(C)。

子ども:	笑いながら養育者を見る。お尻が浮き上がり、上肢を上下に動かし、手を止めた
養育者:	すぐに手を打ち合わせ、パチパチと音を立てる(H-mimic)(C)。手を打ち合わせながら上肢を浮かせる上下に動かし、子どもの顔を笑いながら見る。
子ども:	養育者に向けて「キヤーッキヤーツ」と叫び、笑いながら見る(A)。すぐに自分の上肢を動かし、パチパチと手を叩く。叩きながら自分の手を見て、養育者の顔を交互に見る(K-mimic)(J)。
養・子:	一緒に手をパチパチ叩き、上肢を浮かせて少し大きな動きで前のめりで上下に動かす(C)。お互いを見て笑い合う。

③見られる：子どもの方から、手の打ち合わせをやめ、少し移動して横に置いてあった段ボールを座って叩き始める(B)。段ボールを叩き養育者をチラチラと見ながら養育者にアレンジの動きを試みて(J)、促す様子がみとめられた(E)。これは、自分の表現行為を変化させると養育者も変化してくれるという相互変化システム(Wallon, 1956/ 1983)を認識しているとも考えられる。自分の表現行為を変化させた後にすぐに養育者を見て、養育者に見られていることも確認している。

子ども:	突然、手の打ち合わせをやめ、頭を左右に動かし、キョロキョロと周りを見始める。養育者の方を1度も見ないで、ハイハイの体勢になり、小さな段ボール箱まで移動する。 段ボールを前に右手でドンドンと叩き、座位になり両手で挟むようにボンボンと叩き、養育者を1度見て(B)、「キャーッ」と叫び、ボンボンボンボン4回叩く(J)。叩いて養育者を見る(B)。さらに叩きながら養育者をチラチラと見る(E)
養育者:	「おもしろいねえ、〇〇くん」といいながら、段ボール箱まで移動する。段ボールをはさみ向かい合い、子どもの顔を見て(A)笑う

<セッション2>

①見る：新しい動きを提示した子どもは、養育者が段ボールまで移動し、向かい合わせで座ったことで、動きを止めている(D)。この場面でも、子どもが自分で動きを止め、養育者へ促すようなしぐさを見せたのは、養育者が自分の表現行為を逆模倣すると予期していたと考えられる。

そして養育者は、子どもの新しい動きに対応し、逆模倣により再現した(H-mimic)。養育者の逆模倣は、同じ動きであるが、子どもに見られている(B)ことを意識して、「ポーン」「ポーン」と少しゆっくりした動きと擬音に変化させた動きを再現した(H-regulation)。その動きを見て、子どもは顔をそむけ、落ち着かない様子でその場を移動した。

子ども:	養育者と向かい合うと、子どもは養育者顔を見て笑い、手を止める(D)
養育者:	すぐに両手で挟むように段ボールの側面を叩く(H-mimic)。続けて段ボールの側面を叩く時に「ボンボン」と言いながら叩き(H-regulation)、子どもを見る(B)「ほら、〇〇くん、ボンボン」と言い、また叩いて(C-regulation)、子どもを見る(B)
子ども:	「ボンボン」に合わせて「キャッキャッ」と養育者の顔を見て笑う(A)
養育者:	「ポーン」と手を上の方でしばらく止めてもう一度「ポーン」と叩いて見せる(C-regulation)
子ども:	しばらく、養育者を見て、養育者から顔をそむけ、ハイハイで移動する

②見られる：養育者が楽しそうに子どもを誘導し、子どもが養育者のいる段ボールまで戻ってくる。その後、養育者の調整・アレンジではない叩き方で一度叩き、養育者に評価された後、養育者によって調整が加えられた行為は、子どもに受け入れられ、擬音のような発声と

両手を頭の上で止めて叩く様子がみとめられた(K-mimic)。この場面では、自分と養育者の動きの違いが認識できているのか、自分の行為の再現ではなく、養育者の動きとしての身振りを完全に再現していた。それを見て養育者も「じょうずじょうず」と評価していた(F)。

子ども:	養育者と目が合い、段ボールまで戻ってくる。養育者を見る(B)。段ボールを挟むように1度叩く(K-mimic)。叩いた後、「キャッキャツ」と養育者を見て笑っている
養育者:	「おー、じょうずじょうず」と笑う(F)。
子ども:	「おーん」と言い、両手を頭の上で止め、養育者を見て(B)、叩く(K-mimic)。続けて「おーん」と言い、養育者を見ながら笑い段ボールを叩く(K-emotion)。
養育者:	「おーすごい、できた」「じょうずじょうず」と笑いながら拍手する(F)

<セッション3>

①調整による再導入：養育者が「もう一回やろう、〇〇くん」と言いながら、両手を頭の上にあげて誘うが、子どもは笑いながら見ている(A)。なかなか再現せず笑っている子どもに対し、養育者は、模倣を促したいのか指人形をダンボールの上に置き、段ボールを叩くと人形が動くという新しい動きを加え、調整している(I-regulation)。子どもは笑いを止めて、養育者の調整の動きと顔を交互に見ている(A)。

養育者:	「もう1回やろうよ、〇〇くん」と言いながら、両手を高くあげ、待っている
子ども:	「キャッキャツ」と笑い、指を口に入れて、養育者の手と顔を交互に見る(A)
養育者:	「えーやろうよ」と言い、両手を同時におろし、段ボールを1回叩く
子ども:	「キャッキャツキャツ」と笑いながら見ている(A)
養育者:	子どもが見ているのをちらっと見て(B)、段ボール箱の上部中心にアンパンマンの指人形を置く。 両手を高く上げて、右手から「トン」と叩くと指人形がゴロンと転がる、ゆっくりと左手「トン」と片手ずつ叩いて、指人形がゴロンと転がる(I-regulation)。 子どもの顔を見る(B)。 両手を高く上にあげて、片手ずつ「トン」「トン」と叩き指人形がゴロンゴロンと転がる様子を見て、子どもを見る(B)。
子ども:	養育者の手の動きと指人形が転がる様子を交互に見て、養育者の顔を見る(J)

②見る：養育者が上にあげた手を片手ずつ、おろして叩き、指人形が転がる動きに対し(I-regulation)、子どもは一度同じように再現し(K-mimic)、指人形が転がる様子を笑いながら見て、養育者に確認し、その後もう一度、人形が動くことを目的に人形の動きを追視しながら再現した(K-imitation)。

養育者:	段ボールの上に両手を置いて、笑いながら子どもを見る(A)。 もう一度、両手を高く上げて待つ(F)。 置かれた指人形と子どもの顔を交互に見る(A)(E)
子ども:	指を口の中に入れたり、出したりして養育者を見ていたが(A)、笑いながら両手を上にあげて、養育者と同じポーズをとり、待つ(K-mimic)。 しばらくポーズをとり「トン」「トン」と片手ずつ段ボールの箱を叩く(K-mimic) 指人形がゴロンゴロンと転がるのをじっと見て、養育者の顔を見上げ(B)、 「キヤッキヤツ」と笑う
養育者:	「そうそう、トントンでアンパン動いたね」「トントン」(F)
子ども:	両手を高く上げて、指人形を見ながら「トン」「トン」と片手ずつ叩き、指人形の転がる様子を見て、指人形の動きが止まると養育者の顔を見る(K-imitation)(B)

③同時動作:養育者と子どもはお互いの顔を見て笑いながら(A)、指人形を真ん中に置き、同時に両手を高く上げて、子どもが先行する形で、両手で叩く叩き方と片手ずつ叩く、2つの叩き方を混ぜながら、叩いていた(K-imitation)。養育者は、子どもの叩き方の後を追うように、少し遅れながら逆模倣している様子であった(H-imitation)。この場面で用いられた子どもの2つの行為は、時間を少しおいて再現された養育者の表象である。ある程度、ひとまとまりの動きとしてとらえられないと再現できないが、子どもは養育者の新しい動きと養育者の行為の目的意図(叩くと指人形が動く)に気づき、すぐに取り入れ再現しており、叩く表現は意図を含んでいた。

養・子:	向き合って、お互いの顔を見て笑う(D)
子ども:	両手を高くあげて、養育者が両手を上げるのを待つ(E)。 養育者が両手をあげたのを見て、「キヤッキヤツ」と笑い、最初に両手でボンボンと3回叩き、指人形の動きを見る(K-imitation)。 すぐに養育者を見て(B)、両手をあげて片手ずつ叩き(K-imitation)、指人形の動きを追いながら、養育者を見る(B)。 続けて両手をあげて養育者を見る(B)。片手ずつ叩き、指人形の動きを見る(K-imitation) すぐに両手で勢いよくボンボンと叩き(K-imitation)、指人形が床に落ちて大笑いする 養育者を見ながら(B)、段ボールの上に両手を置き、笑う
養育者:	子どもが両手をあげているのを見て、素早く両手をあげる(H-imitation)(C)。 子どもが両手で叩いた後、すぐに後を追い、3回ボンボンと叩く(H-imitation)。 続いて子どもが両手をあげたのを見て(A)、すぐに両手をあげる 子どもを見て(A)、片手ずつ叩く(H-imitation) 動き続ける指人形を見る また両手を上げる子どもを見て(A)、両手をあげる すぐに両手で叩いたのを見て(A)、「まってまって」と言う 子どもの動きを追うように、両手で3回叩き(B)、指人形が段ボールから落ち、「あーあ、ママのでアンパン落ちちゃったね」と言う 養育者が指人形を拾い、段ボールの上部中心に置く 子どもが段ボールの上に手を置いていたが、「わー、疲れた」と言いながら、子どもの手の上に自分の手を重ね、顔をダンボールの箱の上に乗せて伏せた
子ども:	指を口にくわえ、養育者の頭を見ながら「キヤッキヤツ」と笑う

養育者の逆模倣を介した「自分と同じような」気づきの獲得過程

子どもの「自分と同じような」気づきの獲得過程について養育者の逆模倣を介した相互交渉場面は養育者の逆模倣時と子どもの反応や養育者の逆模倣時の前後の養育者と子どもの反応から、両者間の相互交渉にある情報の内容と提示の仕方、子どもの逆模倣に対する反応や処理の仕方・理解の状態は、以下のように整理された。

①逆模倣介入なしの場面

養育者がまだ逆模倣を用いていない場面では、養育者が子どもの動きを観察しながら、子どもの動きに随伴的に動いている。子どもは養育者から「見られる」場面となっているが、自身の身体の動きやモノ操作に集中しており、両月齢とも養育者の動きを注目していなかった(生後6ヵ月<セッション1(以下、Sと略す)>①導入・生後9ヵ月<S1>①導入)。

②逆模倣介入の場面

次に養育者が逆模倣を再現し、子どもが養育者を「見る」場面では、養育者の身体部位と顔を交互に参照していた。この養育者の逆模倣は、単なる養育者の随伴的な動きではなく、子どもの動いた形式で再現されており(ミミック的逆模倣)、生後6ヵ月および9ヵ月児ともに自己の動きを止めて養育者の再現する「同じような動き」を「見る」場面がみとめられた(生後6ヵ月<S1>②見る・生後9ヵ月<S1>②見る)。生後6ヵ月児は、寝返りで仰向けからうつぶせに体制を変換し、上肢を手で支えながら養育者と向き合う姿勢や、多くは養育者が子どもの前で逆模倣を行い、動きを共有する場面が多かった。この時、双方向で笑いの情動も表出し、共有・共感が示されていた(生後6ヵ月<S2>①見る)。生後9ヵ月児では、自ら養育者の正面に移動して向き合い、養育者の逆模倣の動きを「見る」様子がみられた(生後9ヵ月<S2>①見る)。この状態は、逆模倣を行う養育者側も同様に子どもと向き合い、逆模倣を行う様子がみとめられ、明確に1つの動きを双方で共有していた。生後9ヵ月児は6ヵ月児より笑いの情動の共有・共感場面が多かった。このことで6ヵ月において「自分と同じような動き」の気づきが生じつつあることが明らかであった。

③見られる場面

次に養育者の逆模倣を「見る」ことによって、6ヵ月児、9ヵ月児ともに誘発され、子どもは「見る」から「見られる」側へと立場が入れ替わった(生後6ヵ月<S1>③見られる・生後9ヵ月<S1>③見られる)。養育者が再現した動きを子どもが受ける形で、ミミックの模倣様反応が再現され、自身の身体の動きと養育者の顔を交互に参照する様子がみとめられた。この場面でも、子どもと養育者の双方向で情動の表出がみられた。これに対し、子どもが「見られる」場面のミミックと情動的模倣様反応の再現が養育者と同じ動きであったことから、子どもの同一化(「同じような動き」)の認識が明確となった。

④養育者の動きの選択

その他、養育者は逆模倣の動きを選ぶ際において、子どもの動きの嗜好性を把握し、子どものある特定の動きを選択し、逆模倣として再現していた。この場面では子どもにもその動きを促すよう同じ動きの逆模倣をくり返している様子がみられた。

⑤その特定の動きは養育者と子ども間で何度か同じ形式で再現された後に、養育者から社会的に意味づけされ、調整された逆模倣で再現される場面が生じた(調整的逆模倣)。この場合、子どもは新しい動きとして「見る」場面となった。この場面で6ヵ月児は、新しい動きに興味を示し「見る」ことは可能であったが「自分と同じような動き」よりも「見る」生起や情動の表出は少なかった。また次の養育者から「見られる」場面では、運動能力の限界もあり、模倣様反応の再現に大きな変容はみとめられず、ミミック、情動的模倣様反応の表出が多く、双方がその状態をくり返していた(生後6ヵ月<S2>①見る)。9ヵ月児は、養育者の意味づけした新しい動きに対し、興味を示す反面、動きのズレを認識し、違和感を生じたのか「同じような動き」を要求し、否定した形となった。しかしながら、その後、養育者から「見られる」場面で子ども自身が養育者の意味づけした行動に興味を持ち、段ボールの上にある人形の状況の違いを知り、自己の動きとは違う、人形を動かす養育者の動きの「意図」に気づき、自己の動きの調整を行い、養育者の動きを取り入れ、模倣一意図的の模倣様反応の再現となった。この場面では双方向の調整過程がみられ、相互の変容に至った(生後9ヵ月<S2>①見る・<S3>①再導入)。

考察

以上のようなプロトコルの結果から、養育者と子どもがどのような情報をやりとりし、子どもと養育者がどのように関係し、模倣の発達にどのように影響していくのか自己の同一化の変容と共に整理する。まず、逆模倣を介しない随伴的な段階で子どもは「自分と同じ動き」として同一化させる気づきは、生起していなかった。

1) しかし、養育者の逆模倣の再現は、子どもの動いた形式で断片的に再現し、生後6ヵ月児も自分と「同じような動き」を視線維持しながら「見る」ことにより、気づき、養育者の逆模倣を自己と「同じような動き」として認識していたと考えられる。

2) そして、養育者が逆模倣を介した場面は、双方向の身体と情動の同一化により場面が共有され、双方向の共同的な作業となる。このような相互交渉過程の「共同的行為」は、やりとりの動機づけとして成り立ち、さらに自己と他者の理解を深める1つめの重要な過程として「同じような動き」を介し、身体と情動の共同的・共有的な行為が反復されるという特徴がみられた。また共同的行為の中にも自己の動くことと、養育者(他者)の動くことを知覚するという、異なる知覚の経験をすることも明らかとなった。

この養育者の逆模倣の動きは、子ども側で養育者から提供された動きとして、子どもが動きを止めてじっと「見る」後に、取り入れられ「同じような動き」として模倣様反応を表出

する結果となった。この模倣様反応表出時は、養育者に「見られる」場面として、両者の立場が入れ替わっている。この立場の入れ替わりは、子どもが自己の動きを養育者の逆模倣を介して再構成する形で内面化し、同一化を認識する 2 つめの重要な過程として機能している。この場面では媒体を内化して同一化が機能していることから、同一化が必ずしも同時性に規定されていないことを示すことが示唆された。

3) さらに次の段階として、これまで「同じような動き」を経験した相互交渉過程に養育者側から社会的に意味づけされ、調整された動きが提供されていた。

特に生後 9 ヶ月児では、養育者の示す社会的に意味づけされ、調整された逆模倣の再現に対し、興味を示した上で、否定も示した。この場面では、9 ヶ月児が Tomasello による自己の経験を基点とした「自分と同じように動くはずである」というカテゴリー的判断を適用していたが、予期していたものが異なり「自分の動きとズレた動き」をする養育者の認識を発現させたことが推測された。この自分とズレた動きに対し、子どもは能動的にズレた動きを調整し、養育者の動きと同じ動きにしようとする、他者の動きに合わせる場面がみとめられた。

この子どものズレの経験は、自己と他者理解を発達させる過程において 3 つめの重要な過程であると考えられた。

これまでの「同じような動き」を再現する逆模倣では、養育者が子どもの動きを選択し再現する、子どもから養育者への情報として自己から他者へ情報の流れとして与えられていたものが、養育者が社会的に意味づけし、調整された逆模倣は養育者の動きが先行し、養育者から子どもへ情報が与えられる形となっていた。子どもはその情報を知覚し、取り込み再現することから、他者から自己への情報の転換がみとめられた。

以上の考察から、生後 9 ヶ月以前の発達初期においても養育者と子どもの間では、子どもの個人内過程や頭の中の過程の発達ではなく、養育者との実践的な「自分と同じような動き」の再現の相互交渉そのものを通して、自己の身体の動きを他者の動きに観察し、自己から他者の動きの理解が深まっていくものであると考えられた。また子どもだけでなく養育者の立場からも子どもに「見られる」「模倣される」を意識し、相互的に変化をしていくということを考えると、子ども側だけの個体内発達から説明するには不十分である。その意味でも模倣の発達が個体内発達の結果ではなく他者と相互交渉し合う実践的な相互交渉過程が必要であることが明らかとなった。

さらにこの考察において、個人的過程と社会的な過程が連関する場面として、以下の 3 つのポイントの過程を示唆した。

①身体間の同一化認識の過程

養育者と子どもは、同じ場面でありながら、見る・見られる立場として対極化している。当初、子どもは、見られる立場として、自己の既存する身体の感覚的遊びとして表出している。養育者は見る立場として、子どもの動きを社会的にとらえ、特定の動きを選び、子どもに逆

模倣で関わる(社会的行動・身振り)。養育者は「同じような動き」として認識しながら、何度かくり返す。子どもは養育者の動きに同一化を反映させ、「同じような動き」に気づき、1つの動きとしてその動きを内面化し、模倣様反応を再現する。

②情動を伴う共同行為の過程

養育者は、同じ動きの逆模倣を繰り返し行う過程で、子どもと「同じような動き」をうながし、共有する。子どもは自己の動きが養育者の反応を引き出すことや自己と養育者の動きが「同じような動き」であることを視覚的に共有し、「見る-見られる」が明確になる。このくり返しを経て、双方が相手の動きを期待し、笑いを表出するなど情動の共有もともなう「模倣する-模倣される」の共同的な作業過程となる。

③動きのズレ認識と内面化の過程

①と②の過程がくり返される中で、養育者側から逆模倣が調整され、動きが社会的な意味をもち、変容していく。子どもは自己と養育者の動きに「ズレ」を認識し、子ども自身が養育者の動きを取り込み、内面化していく過程。この過程は、①②の自己から他者の情報が他者から自己へ転換した過程である。

このように模倣の発達に影響をおよぼす相互交渉について考えると、この自己の動きを養育者の逆模倣を通して、自分のように(like me)「見る」ことで知覚し、養育者の逆模倣を「同じような動き」として取り込むことで模倣様反応が再現される。またその意味で「見る-見られる」という自己の対極に他者があることは他者の動きを外的に存在する認識対象として子どもが自己のものとして取り込んでいくという発生的視点がある。それと同時に、自己が社会的な産物であるという Vygotsky の発達理論に見出すことができた。したがって、自己と他者理解の発達とは、相互交渉過程において、自己他者を同一化させ、両者が活動を動機づける共同行為の過程を見つけていく過程そのものであると考えられる。

この双方向の関係を考えると、個人の頭の中で閉じた出来事と考えるのではなく(田島, 2000), 養育者(他者)と相互交渉し合い、実践的に共同行為する経験と過程が模倣の発達に影響をおよぼすことが推測される。また相互交渉の過程で養育者の調整的活動が発生し、子どもは予期しない動きにズレを認識する。この相互交渉過程のズレに子どもも調整を行い、調整された逆模倣を手がかりにする形で、まだ行為の意図理解は明確になっていないが、意図理解の獲得前に行為の獲得が先行する形で模倣様反応を表出し、先に動きとして獲得していく過程が推測された。

以上のように模倣の発達とは、対等に相互に影響を与え合う存在であり、すなわち、養育者は子どもの行動に影響を受け、逆模倣し、子どもはその養育者に影響を受けながら相互交渉過程で、理解より先に個人が実際に活動・経験し、影響を受けたものが、自己のものとして取り込まれるという、双方向の活動の結果として、模倣行為が生じ、他者の意図や理解が獲得されていくものと考えられる(Vygotsky, 1978)。

2-3. 模倣の発達に影響をおよぼす相互交渉過程の機能面と構造面の発達の検討

目的

本研究では、2-2 で明らかとなった過程についてさらに発展させ、養育者の逆模倣を介した社会的相互交渉場面の子どもの模倣様反応、模倣に影響する発達過程の機能面と構造面をとらえるため、養育者と子どもの逆模倣を介したコミュニケーション的な文脈の相互交渉場面の活動について検証する。特に「同じような動き」である「同型的模倣」とズレを含めた自己とは異なる「意図的模倣」との機能的側面に着目し、養育者と子どもの社会的相互交渉過程の構成そのものがどのような要因を内在し、子どもの模倣の発達がどのように発達的变化をおよぼしていくのか検討する。

方法

1)対象児・者 対象児は、研究Ⅱ2-1 で協力を得た乳児 60 組中 57 組の子ども(男児 32 名、女児 25 名)と養育者(20-45 歳)である。

2)観察手続き 2012 年 2 月～2013 年 10 月の期間において、生後 6 ヶ月から 2 歳(各月齢になって 10 日以内)の機嫌のよいときに日常場面をビデオ記録してもらった。撮影者は主に父親(1 組は母親撮影)。1 回 20 分程度の養育者と子どもとの遊び場面のビデオ記録を各月齢に 2 回(月 2 回隔週)録画してもらい、各月ごとに記録を病院または保健所に提出してもらった。

3)分析方法

①分析項目 本研究では、研究Ⅱ2-2 と同様に 9 ヶ月児に焦点を当てた。9 ヶ月児は、Tomasello(1999)によれば、模倣の発達に重要な文化伝承が可能となる三項関係成立の時期(9-12 ヶ月頃)として指摘しており、「養育者-媒介(道具)-子ども」の三項関係の成立する状況こそが、子どもが他者の支援を受け、文化伝承が可能となる関係であると述べている時期である。まず、最初に 9 ヶ月児を分析した後に、縦断的に 6 ヶ月児から 2 歳児を対象として、それらの共通性および変容を抽出することで模倣の発達の変化のあり方を推測することにした。本研究では、養育者に対する質問紙調査を各月齢の 2 回目のビデオ記録終了後(1 回目の提出後に郵送・配布)に実施した。質問項目は、Mundy ら(2003)の発達初期のコミュニケーション尺度、Tomasello(1999)の模倣分類を参考に、研究Ⅱ2-1, 2-2 の結果で得られた行動項目(見る-見られる、情動、言語・非言語行動、模倣行為)を分析対象として作成した。またその項目に当てはまるかを「はい・いいえ・わからない」の三件法で回答してもらった(長期にわたる縦断的調査であることから養育者への負担を考慮し、より簡潔な選択肢法として選択した)。質問の具体的な内容は Table 7-9 に示す。

また、「わからない」という回答が多かった「見る-見られる」に関する質問 5 と質問 10(Mundy et al., 2003 を参考にした項目)については、除外した。また分析は主に各項目の月齢ごとの「はい」と答えた人の割合をもとに各質問項目について月齢ごとの「はい」を

算出した。さらに、模倣の発達に関連する「同型的模倣」と「意図的模倣」の両機能面を検討するため、29項目のクラスタ分析を行い、各項目をグループに分類した。

まず、「見る－見られる」、「情動」、「非言語行動」、「同じ気づき」「ズレ気づき」、「言語行動」、「模倣行為分類」の7項目の因子分析を行い、「内面化表象1 ミミック・エミュレーション」「内面化表象2 情動的模倣」「内面化表象3 調整的模倣」「内面化表象4 意図的模倣」の4因子を抽出し、次に残りの25項目が分散の小さな項目を含むため、クラスタ分析により、「見る－見られる」の8項目を分離した。さらに残り17項目の因子分析により「情動」「非言語的行動」「同じ/気づき」「ズレ/気づき」「言語行動」因子内の項目間に生起時期の明確な差がみとめられたことから、生起時期による発達段階を明確にするため、クラスタ分析による分類を行った。その結果、「見る」「見られる」「情動」「非言語的行動」「同じ/気づき」「ズレ/気づき」「言語行動」「内面化1」「内面化2」「内面化3」「内面化4」の11項目群に分けられ、それぞれの項目と下位項目が仮定された(Table 7-10)。

②分析手続き 家庭でのビデオに記録された母子のコミュニケーション行動と模倣行為について、保健所等で勤務する臨床発達心理士と筆者の2名で独立して評定した。分析単位は時間間隔30秒として30秒ごとに分析行動がみとめられた場合にカウントし、分析対象行動の生起比率を求めた。分析者間の一致率は $\kappa = .83$ であった。

Table 7-9 養育者に対する質問項目

	質問内容
1	子どもが動いている時に、お母さんは子どもの身体や手足の動き、モノの操作を見ますか？
2	子どもが動いている時に、お母さんは子どもの目を見ますか？
3	子どもが動いている時に、お母さんは子どもの身体・手足やおもちゃの動きと子どもの顔をどちらも確かめるように見ますか？
4	子どもが動いている時に、お母さんは子どもが移動する方向を目で追いますか
5	動いていないおもちゃにお母さんが触っている間に子どもが行う目合わせ
6	お母さんが動いている時は、子どもはお母さんの方向を向いているが、自分の手足やモノを見ている
7	お母さんが動いている時に、子どもは、お母さんの目を見ている
8	お母さんが動いている時に、子どもは自分の手足の動きやモノの操作や動きとお母さんの顔をどちらも確かめながら見ている
9	お母さんが動いている時に、子どもはお母さんの移動する方向を見ますか
10	動いていないおもちゃに子どもが触っている間にお母さんが行う目合わせ
11	お母さんの動きに対して、見て、笑い・楽しむ
12	お母さんの動きに対し、子どもが自分から抱きついたり、頭をなでたり、拍手することがある
13	お母さんに向かって怒ったり、泣いたりして嫌がることある
14	お母さんの動きに対して、黙りこんでしまい、反応がないことがある
15	お母さんの動きに対し、子どもが自分から近寄り、身体を触ったり、軽く叩いて来たりすることがある
16	お母さんの動きに対し、子どもが自分から「もう1回」と指を立てたり、服を引っ張って、動きを催促する
17	お母さんと同じ動きを普段より、ゆっくり大きく動かして見せることがある
18	お母さんの正面にいなかったのに、動きを見るとお母さんの前に移動していることがある
19	子どもが動いている時に、途中で動きを止めてお母さんを見て、お母さんが自分の動きや遊んでいるおもちゃを見るように指をさすことがある
20	お母さんと子どもが同時に動作を開始したり、途中で同じ動作をやっていることがある
21	お母さんの動きを見て、子ども自身の身体の部位や遊んでいるおもちゃを見て見比べ、確かめることがある
22	お母さんの動きを見て、子ども自身動きを止めたり、嫌がったりすることがある
23	お母さんの動きを見て「すごいね」「じょうず」等の賞賛のこぼれを言うことがある
24	お母さんの動きを見て「いやだ」「ちがう」等の否定のこぼれを言うことがある
25	お母さんに「みて」「みてて」「こっち」等、見てほしいことをこぼれで言うことがある
26	お母さんの動きに対して、「もう1回」等、こぼれで催促する
27	お母さんの動きの目的は知らないが、そっくりそのまま、マネをする
28	お母さんの動きの目的を知って、結果だけを自分の方法でマネする
29	お母さんと笑い合い、嬉しそうにお母さんを見ながらマネをする
30	お母さんの動きをマネしようと、自分の動きを変えていく
31	お母さんの動きについて、「～をすると〇〇になる」という目的や結果を知り、マネをする

Table 7-10 質問項目の内容とクラスター分析の分類結果

行動項目		質問内容
見る	身体や対象物の注視A	1.子どもが動いている時に、お母さんは子どもの身体や手足の動き、モノの操作を見ますか
	アイコンタクトA	2.子どもが動いている時に、お母さんは子どもの目を見ますか？
	参照的注視B	3.子どもが動いている時に、お母さんは子どもの身体・手足やおもちゃの動きと子どもの顔をどちらも確かめるように見ますか？
	追視B	4.子どもが動いている時に、お母さんは子どもが移動する方向を目で追いますか
見られる	身体や対象物の注視A	1.お母さんが動いている時は、子どもはお母さんの方向を向いているが、自分の手足やモノを見ている
	アイコンタクトA	2.お母さんが動いている時に、子どもは、お母さんの目を見ている
	参照的注視B	3.お母さんが動いている時に、子どもは自分の手足の動きやモノの操作や動きとお母さんの顔をどちらも確かめながら見ている
	追視B	4.お母さんが動いている時に、子どもはお母さんの移動する方向を見ますか
情動	微笑・笑い	お母さんを見て、笑い・楽しむ
	肯定	お母さんの動きに対し、子どもが自分から抱きついたり、頭をなでたり、拍手することがある
	否定	お母さんに向かって怒ったり、泣いたりして嫌がることある
	沈黙	お母さんの動きに対して、黙りこんでしまい、反応がないことがある
非言語的行動	接近・接触	お母さんの動きに対し、子どもが自分から近寄り、身体を触ったり、軽く叩いて来たりすることがある
	要求	お母さんの動きに対し、子どもが自分から「もう1回」と指を立ったり、服を引っ張って、動きを催促する
	アピール	お母さんと同じ動きを普段より、ゆっくり大きく動かして見せることがある
	向き合う	お母さんの正面にいなかったのに、動きを見るとお母さんの前に移動していることがある
	促す	子どもが動いている時に、途中で動きを止めてお母さんを見て、お母さんが自分の動きや遊んでいるおもちゃを見るように指をさすことがある
	同時動作	お母さんと子どもが同時に動作を開始したり、途中で同じ動作をやっていることがある
同じ気づき	お母さんの動きを見て、子ども自身の身体の部位や遊んでいるおもちゃを見て見比べ、確かめることがある	
ズレ気づき	お母さんの動きを見て、子ども自身動きを止めたり、嫌がったりすることがある	
言語的行動	肯定	お母さんの動きを見て「すごいね」「じょうず」等の賞賛のこぼれを言うことがある
	否定	お母さんの動きを見て「いやだ」「ちがう」等の否定のこぼれを言うことがある
	注意喚起	お母さんに「みて」「みてて」「こっち」等、見てほしいことをこぼれで言うことがある
	要求	お母さんの動きに対して、「もう1回」等、こぼれで催促する
表象1	ミミック	お母さんの動きの目的は知らないが、そっくりそのまま、マネをする
	エミュレーション	お母さんの動きの目的を知って、結果だけを自分の方法でマネする
表象2	情動的模倣	お母さんと笑い合い、嬉しそうにお母さんを見ながらマネをする
表象3	調整的模倣	お母さんの動きをマネしようと、自分の動きを変えていく
表象4	意図的模倣	お母さんの動きについて、「～をすると〇〇になる」という目的や結果を知り、マネをする

結果

1. 逆模倣を介した各行動項目の平均初出月齢

分析項目の初出月齢の平均を Table 7-11 に示す。

Table 7-11 の分析項目の平均初出月齢

	平均初出月齢	SD
見る-見られる(低)	6.08	2.53
見る-見られる(高)	8.62	1.92
情動	8.13	2.64
非言語的行動	6	3.32
同じ気づき	6	2.21
ズレ気づき	9.86	2.37
言語的行動	12.13	2.91
内面化表象1(ミミック・エミュレーション)	6	3.31
内面化表象2(情動的模倣)	6	2.24
内面化表象3(調整的模倣)	8.92	1.96
内面化表象4(意図的模倣)	9.16	2.33

2. 因子分析による行動項目の分類

上記の平均初出月齢のデータをもとに最尤法とプロマックス(斜交)回転による因子分析を行った。その結果、固有値 1 以上の 3 因子の抽出を試みたが、収束しなかったため、次に 4 因子の抽出を試み、解釈できる命名を第 1 因子「他者注視の理解」($\alpha=.7612$)、第 2 因子「同型的認識」($\alpha=.8741$)、第 3 因子「意図的認識」($\alpha=.8623$)、第 4 因子「情動的評価」($\alpha=.8892$)の各因子が抽出され、各因子間には強い相関がみとめられた。以下に最終的な因子パターンと因子間相関を示す(Table 7-12)。

Table 7-12 因子分析の結果(プロマックス回転後の因子パターン)¹

		因 子			
		1	2	3	4
因子1: 他者注視の理解 $\alpha=.7612$	見る-見られる(低)	.741	1.179	.307	.533
	情動	.705	.549	.228	.317
	非言語的行動	.866	.625	-.115	-.103
	言語的行動	.687	.8.22	.199	.152
因子2: 同型的認識 $\alpha=.8741$	同じ気づき	.547	1.081	-.704	-.635
	内面化表象1(ミミック・エミュレーション)	-.583	.703	.179	.100
因子3: 情動的評価 $\alpha=.8892$	ズレ気づき	.112	.147	.528	.568
	内面化表象2(情動的模倣)	.114	.162	.531	-1.172
因子4: 意図的認識 $\alpha=.8623$	見る-見られる(高)	-.405	.754	-1.52	1.072
	内面化表象3(調整的模倣)	.475	.165	-.334	.723
	内面化表象4(意図的模倣)	.401	-.551	.151	.756
因子間相関		1	2	3	4
		1	—	.408	.472
			2	—	.385
				3	—
					4

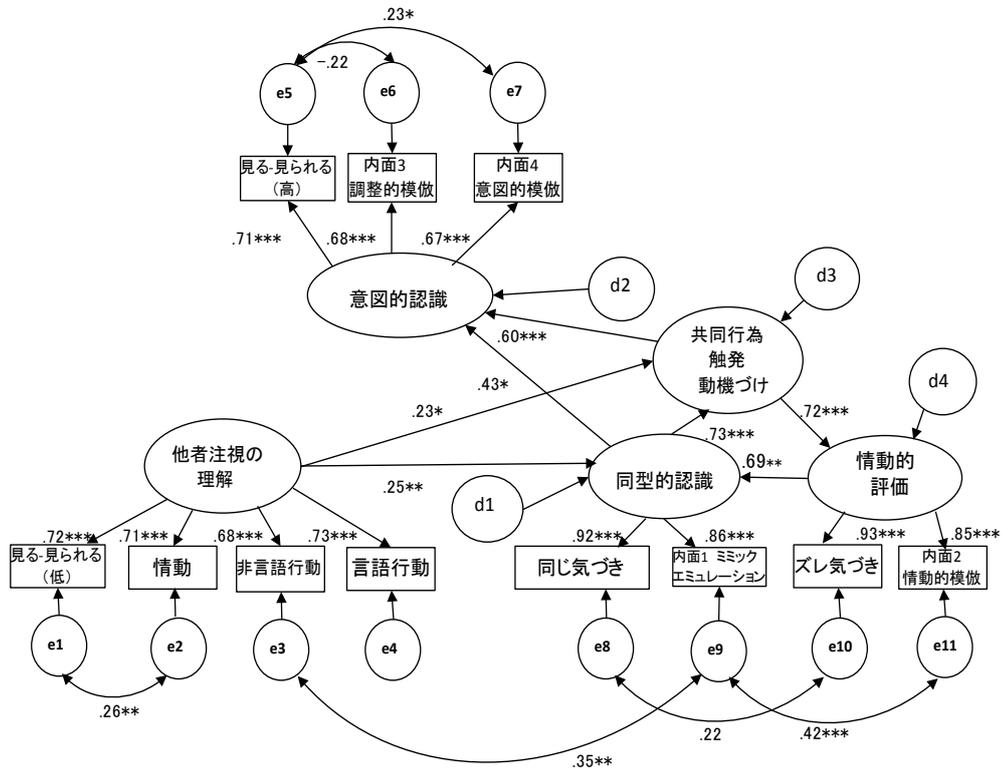
因子抽出法：最尤法

回転法：Kaiser の正規化を伴うプロマックス法¹(6 回の反復で回転収束)

3. 模倣の発達基盤に関する発達の連関の検討

因子分析による結果に基づき、各因子の潜在変数とする共分散構造分析による検討を試みた。分析に共分散構造分析を用いた理由は、潜在変数をモデル内部の分析変数として導入できるため、モデル内部の因果関係を同定するにはこの統計的アプローチが最適だと考えられるからである(狩野, 1997)。そして、模倣の発達基盤に関する連関の検討として、Tomasello(1999/2006)の個人内過程(感覚運動的活動)によるシミュレーション説モデルを2-2で補完したように、養育者と子どもの実践的な相互交渉過程に照らして解釈すると以下のような解釈が成り立つ。

まず、Tomaselloのシミュレーション仮説モデルの前提には、「自己の能動性の発達」が置かれているが、本研究では観察されやすい現象として「他者注視の理解(見る-見られる(低), 非言語的行動, 情動, 言語的行動)」の設定を試みた。続いてシミュレーション説個人内過程のプロセスにみられる社会的行動の身振りに対する「同一化の反映」「手段と目的理解」「動くものの理解」「自分と同じように動くカテゴリー的判断」については、子どもが自身の動きの基点を他者へ適用させて獲得されるものであるという同一化の定義に基づき(Tomasello, 1999), 本研究では、相互交渉の中で「同型的認識; (同じ気づき, 内面化1 ミミック・エミュレーション),」に共通の影響として「情動的評価」という面から分析を試みた。また真の模倣の発達に「他者の意図理解」が置かれているが、この項目に関しても実践的な相互交渉として「意図的認識; (見る-見られる(高), 内面化表象3 調整的模倣), 内面化表象4 意図的模倣」という面から分析を試みた。また、「同型的認識」と「意図的認識」の2因子について、その背景に共通してみられる、子どもにとって、あいまいな行動でも利益のない行動に対しても養育者の情動(視線, 表情, 態度)を手掛かりに模倣を表出する行為には、2-2の結果にも示唆されたように行為を動機づける「共同行為(触発・動機づけ)」があると仮定し、この「共同行為(触発・動機づけ)」を潜在変数(従属変数)として仮説モデルを想定した。上記の解釈を共分散構造分析で検証する仮説モデルとして図示したものがFigure 7-3である。



*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

($\chi^2 = 38.72$ $df = 3$, $p = .059$, $GFI = .923$, $AGFI = .882$, $RMSEA = .051$)

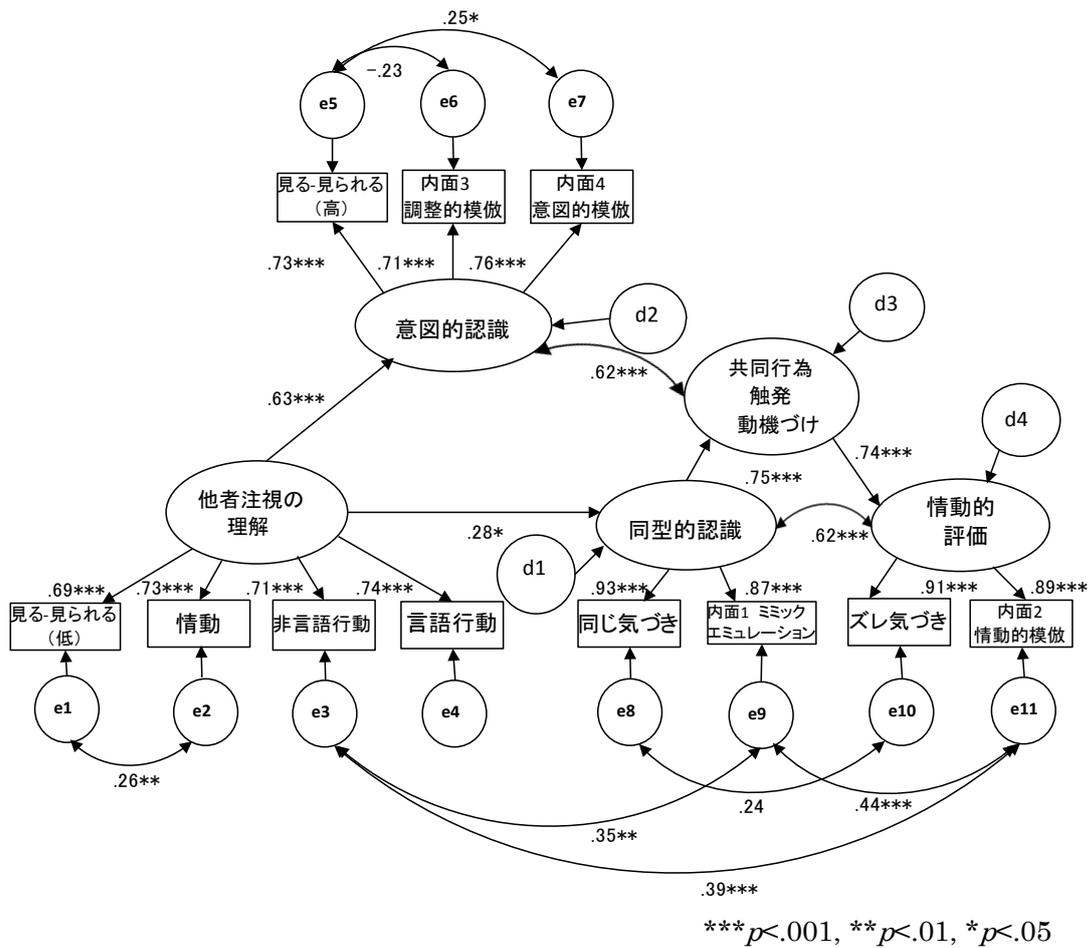
Figure 7-3 相互交渉の模倣の発達過程に関する仮説モデル修正前

1) モデルと操作

モデルの採択については、 χ^2 乗値、GFI、AGFI、RMSEAの指標の適合度を判定する。モデル内の制約については、構造方程式の仮定に従い、潜在変数でも外正変数となるものは分散1、内正変数となるものはそれぞれ観測変数へのパス係数の1つを1に設定した。修正指標の取り込みについては、示唆されたパスモデルの解釈と矛盾せず、かつ有意である場合に採用することとした。

(2) 仮説モデルの修正と採択

仮説モデルの適合度指標の結果は、 χ^2 乗値 = 38.72 $df = 3$, $p = .059$, $GFI = .923$, $AGFI = .882$, $RMSEA = .051$ であった。Figure 7-4では「他者注視の理解」から「意図的認識」、さらに「同型的認識」と「情動的評価」にパスが新たに伸ばされた。また、「他者注視の理解」と「共同行為(触発・動機づけ)」、「同型的認識」と「意図的認識」のパス係数が有意でなかったためパスは削除した。同時に適合度指数も改善され、最終的に Figure 7-4のモデルを採択した($\chi^2 = 30.45$ $df = 3$, $p = .209$, $GFI = .952$, $AGFI = .913$, $RMSEA = .047$)。



($\chi^2 = 30.45$ $df = 3$, $p = .209$, $GFI = .952$, $AGFI = .913$, $RMSEA = .047$)

Figure 7-4 共分散構造による分析の結果(採択モデル)

考察

各項目の平均初出月齢について

結果1の平均初出月齢について、Tomaselloのシミュレーション説で示された初出月齢は、たとえば他者が自分と同じような存在であると理解する(7~8 ヶ月)等と比べて、本研究では相互交渉過程において媒体を社会的媒体としてとらえ、養育者と子どもの活動を「主体-媒体-対象」という立場(Wertsch, 1985 / 田島, 2003)のため、媒体の共有がなされやすい場面である。また養育者と子どもの独自の文脈ということから、7~8 ヶ月前の6 ヶ月には他者が自分と同じような存在であると理解することから、9 ヶ月革命を迎える前に他者行動を予測して、視線移動が6 ヶ月児で可能であるとする報告(Kanakogi & Itakura, 2011)やコミュニケーションや情動的反応を重視する立場から他者の目標志向性の理解(ヒトの行動が目標志向的な行動をすることへの理解)に関して9 ヶ月前に可能であるとする Woodward(1998), Biro & Leslie(2007), Luo & Baillargeon(2005), Legerstee(2005), Marsh ら(2010)の報告と近い結果が得られた。

因子分析による行動項目の分類

結果 2 より、模倣の発達起源に関する 11 項目は、「他者注視の理解」「同型的認識」「情動的評価」「意図的認識」の 4 因子に分類された。「他者注視の理解」因子には、他者の見る対象を認識し、自らの「見る」と養育者に「見られる」に気づき、意識する行動を反映した項目が含まれていた。特に非言語的行動、情動は、他者に応答する身体的反応や情動反応を意味しており、Vygotsky(1971)は、状況が何らかの意味をもつことが発達であり、また意味の発生は情動の発達に不可欠であることを述べている。この意味からも他者の表情やしぐさ、態度を通して認識することにより、自ら身体反応や情動反応を生じさせ、応答することで他者の内面を理解していくとすることも考えられる(Frith, 2004)。

また「同型的認識」因子の中で、発達初期の「内面化表象 1 ミミック・エミュレーション」の行為は、自己と他者の意図理解のプロセスにおいて、何らかの連関があるとも考えられる。これらの模倣様反応は、単なる共鳴反射ではなく、媒体を社会的媒体と考える Vygotsky の社会文化的視点の立場からは、自己や自己意識は相互交渉のないところに成立しない(Valsiner & Veer, 1988,)。

したがって、「内面化表象 1 ミミック・エミュレーション」が共鳴反射や自己の過去の経験としてではなく、相互交渉の経験として養育者から子どもへ情報として内化され、新しい認識の形成が促されるものとする。また項目には、同一化の要素である「同じ気づき」が含まれているが、養育者の逆模倣行為は、相互交渉の活動が形成される道具として、社会的意味が与えられることから Tomasello の一方向の自己を基点とした他者ではなく、双方向から同一化させる相互交渉の過程が考えられる。

次に「情動的評価」因子の下位項目に抽出された「ズレ気づき」が「同型的認識」因子の「同じ気づき」と違う因子で抽出されたことに関して、他者との同一化は、他者理解に重要な役割が考えられるが、同一化のみだけでは「他者」が認識されにくいことが示唆された。Vygotsky(1934 / 柴田訳, 2001)は、晩年において表情やしぐさ、態度を通して現れる身体反応や情動反応は最も社会的影響力をもつものと考え、身体反応の一部としてとらえている。また乳児期においては「運動と知覚と情動の未分化な統一性」と特徴づけており、相互交渉の中で自然的発達と文化的発達の融合との視点から、養育者による逆模倣行為が情動的関心を深め、双方の模倣の再現が自己内において内面化の過程で情動評価する「ズレ気づき」という、子どもの体験段階から認識の段階への移行(Rieber et al., 1998)が考えられる。したがって、養育者を介して「ズレ気づき」の情動的関心が他者理解していくための重要な段階であることが考えられる。

また「情動的模倣」では、子どもが養育者の行う自己の行為と「ズレ」のある逆模倣の意味を十分に理解していない場面でも、養育者の情動的な表情やしぐさ、態度といった表出を手がかりに模倣を試みる。養育者もこのような子どもの状態の変化を察知して促すものと考えられる。

さらに「意図的認識」因子には、養育者の「見る」を理解し、自らの「見る」を養育者の

「見る」に合わせて調整できるスキルを反映した項目が含まれた。特に「同型的認識」がくり返された相互交渉過程において、「調整的模倣」として身体能力の可能な限り、養育者の示す自己の行為と「ズレ」のある逆模倣のズレを調整しようとして新たな行為を生じたり、あるいは養育者がその新たなズレを調整しようと予期しない行動を示してくる。この相互の調整行動が発現することで他者理解を深めていく上で重要であると考えられる。

また「同型的認識」と「意図的認識」の行動は共通して、Vygotsky が主唱するように発達には個体発達の変化ではなく、機能間の関係の変化によって構成される心理システムととらえ、相互交渉による経験がどのように自己に内化されていくのかということが重要になる。真の模倣に関しては、他者の背景にある意図を理解しての模倣であり、形態的な模倣ではないことを Vygotsky は述べており、その意味で「同型的認識」から「意図的認識」への精神機能の発達は、単に模倣の内面化の過程だけではなく、模倣の発達を特徴づける発達の関連があると考えられる。

「同型的認識」から「意図的認識」への発達の関連

共分散構造分析による検討の結果、「同型的認識」と「意図的認識」の直接的な発達の関連は小さく、むしろ「共同行為(触発・動機づけ)」を介した間接的な関連をもつことがまとめられた。ここでは養育者との逆模倣-模倣をやりとりする経験の中で、養育者との間に楽しさや興味、関心を高めたり、逆におもしろくない、怖い、無関心等生じさせたり、子どもが独自の模倣を内化させ、生み出していく「共同行為(触発・動機づけ)」が、一人一人の独自の模倣の発達の仕方を特徴づけていくと考えられる。

また、「同型的認識」と「意図的認識」の発達の起源において、まず「同型的認識」の「同じ気づき」は、Tomasello(1999/2006)によれば、ヒトと霊長類の最も異なる違いとしてあげ、同一化のメカニズムがなければ、模倣による文化的学習や言語の獲得ができないと考えられている。また Tomasello は 9 ヶ月革命に関連させて同一化を述べており、さらに他者を見る自己基点「自分に似ている」を最初に置き、発達初期から自己と他者が分化している生物学的素質としての発達起源を説明している。また「ミミック・エミュレーション」についても特に「ミミック」に関しては、新生児模倣にもみられるように共鳴・同調的に他者と同一の形態を生得的に作りだす。「エミュレーション」の道具の操作などを「～すると～になる」という結果を知ってまねをするという場合も他者と自己の形態は対称的に同型的・共鳴的であることを起源とすると考えられる。

これに対して「意図的認識」では、相手の行為の意図を理解し、自発的にその意図を意識して模倣する「意図的模倣」が含まれている。「意図的模倣」は、Vygotsky や Tomasello によれば、「模倣」とは、行為の背景にある意図理解の獲得後を起源とするものであり、この真の模倣こそがヒトのみにみとめられる文化を学び取る文化学習の基盤であるとする 9 ヶ月以降の発達起源が考えられている。

このように発達の起源は異なるものの、「同型的認識」も「意図的認識」も子どもが文化

に触れながら、文化や環境に適応しようと大人や年長児の行動を再現する過程をたどり、他者との関連性を有していることから、「同型的認識」も「意図的認識」もその基盤には、他者との情動評価による共感にもとづき「模倣される」ことを意識し、模倣する「共同行為(触発・動機づけ)」によって模倣の発達が促されていくのではないかと考える。

また、同じように「情動評価」を考察した場合、「情動評価」の「ズレ気づき」は、「同型的認識」が反復される相互交渉の過程でこれまでのパターンから逸脱し、相手の要求とは異なる非対称的な行為を行うことにより、予期しない行為として「ズレ気づき」を生じさせると考える。そのため養育者側も子ども側もこれまでにない働きかけを生じさせる。この場合、「同型的認識」や「意図的認識」の基盤にある同一化や共感の説明では網羅されないことから、異なる心的プロセスが存在することも考えられる。

この「同型的認識」のパターンの移行を導くのは、Vygotsky(2002)の「発達の安定期―危機期」の概念から考察することができると考えられる。子どもの発達には、「～をしようとしないう時期(発達の消極的性格・危機期)」があり、発達過程において何度か観察されると考えられている。したがって、たとえば養育者は相互交渉を持続させるために、それまで養育者との相互交渉過程で用いてきた「同型的認識」のある逆模倣から離れ、養育者から相互交渉過程で子どもが予期しない、あるいは新しい行動を取り入れた逆模倣、非対称的な逆模倣(あるいは子ども側から能動的に養育者の要求とは異なる行動の取り入れもある)を試みる。この養育者の予期しない行為や新しい行為の働きかけに対し、子どもは養育者との間に「ズレ」を生じ、「ズレの気づき」を同定させる。そして子どもは、「ズレ」を否定する中で養育者の情動的評価を手がかりに、「ズレ」を修正しようと試みると考えられる。この相互の調整行動の過程で、「ズレ」に気づき、「同型的認識」を離れ、養育者の他者性が深められていくとも考えられる。

考察

本研究では、模倣の発達プロセスにおいて「共同行為(触発・動機づけ)」が重要な枠組みの一つであると考えられたが、特に「同型的認識」を反復させる相互交渉過程での危機期の場面では、新しい行為が試みられ、他者性を深める契機となることも推察された。この観点から「同型的認識」から「意図的認識」への移行を考察すると、「同型的認識」の行動項目では自己が経験した行為を養育者の逆模倣を通して知覚し、反応した模倣様反応の特徴が強いのに対し、「意図的認識」の行動項目は、自己の予期しない養育者の逆模倣を自発的・積極的に調整や表出を行い、模倣を表出する特徴があると考えられた。この段階の共同行為では、意図的・調整的に養育者と特定の行為を共有することや他者の意図も明確となることも強く反映されていた。この「同型的認識」と「意図的認識」の2つの段階を通過する上で「共同行為」の経験は、ヒトの模倣に特徴的な意図的・情動的主体としての模倣の発達において重要な役割を持つのではないかと示唆された。

また、模倣の発達プロセスの機能面・構造面を明らかにするために各項目間において相関

を仮定したが、その項目の中で「非言語行動」「内面化表象1 ミミック・エミュレーション」「内面化表象2 情動的模倣」の項目が比較的強い相関を示していた。特に認識としての「同じ気づき」「ズレ気づき」では有意な相関が示されなかったことから、養育者(他者)の行為を読み取り、模倣様反応あるいは模倣を表出する場合には、個人差があるものと考えられた。したがってこれらの行動における傾向は、独自の文脈における相互交渉場面の特徴や個人差を検討するうえで、重要な指標となるのではないかと考えられた。

本研究では、模倣の発達において「同型的認識(同じ気づき)」と「意図的認識(ズレの気づき)」の2つを通過する上で、「共同行為」が重要な役割をもつことが明らかとなった。

研究Ⅲでは、さらに発達条件の異なる対象に広げ、比較や照合を試みることで相互交渉過程の特徴が明らかとなり、模倣の発達プロセスをより明確に描き出していくことが可能となると考える。

第8章 <研究Ⅲ> 健常児と自閉症スペクトラム児の模倣の発達に関わる社会的相互交渉過程の比較

目的

本研究では、研究Ⅱを発展させ、健常児と発達・成熟条件の異なる自閉症スペクトラム児(以下、ASD児と略す)の模倣の発達に関連する相互交渉過程のケース間の比較検討を通して、模倣の発達プロセスの仮説的な説明を試みることを目的とする。

具体的には、健常児・養育者ペアおよびASD児・養育者ペアの日常の文脈での模倣行為の観察に基づき、子どもと養育者の関係への気づき、すなわち自己と他者の認識と模倣の発達との関連について吟味する。特に発達・成熟条件の要因が相互交渉過程において、模倣の発達にどのように関連していくのか、その共通性と特殊性を抽出し、模倣の発達プロセスについて仮説的な説明を試みる。

方法

対象児・者

a) **健常児**：都内在住の乳幼児 20 名(0 歳から本研究に参加し、養育者による逆模倣を介した遊び場面のビデオ録画を提出して頂いたうち、男児 10 名、女児 10 名(9 ヶ月, 2 歳時)とその養育者。

b) **自閉症スペクトラム児**：2 歳代で医師により自閉症、自閉性障害、広汎性発達障害、自閉症スペクトラムの診断を受けた 10 名男児 7 名、女児 3 名(2 歳, 3 歳時)とその養育者。小児科での初診時に新版 K 式発達検査 2001 および初期社会性発達アセスメント(AES: Assessment of Early Social Development, 長崎・中村・吉井・岩井, 2009)によるアセスメントを行った。

対象児の新版 K 式による発達年齢は、1 歳 3 ヶ月～1 歳 8 ヶ月(平均発達年齢 1 歳 6 ヶ月, SD=1.54)であった。AES は、Tomasello の社会的認知発達モデルに依拠するもので(長崎, 2009), 3 つの発達レベル(I 「行動と情動の共有(6-9 ヶ月)」11 項目, II 「目標と知覚の共有(9-12 ヶ月)」12 項目, III 「意図と注意の共有(12-24 ヶ月)」12 項目)について 4 つの領域(「模倣・役割理解」「共同注意」「情動共有」「コミュニケーション」35 項目)からアセスメントするものである。各項目については、「日常生活でほとんどできる(2 点)」、「部分的にできる, 時々できる(1 点)」、「できない(0 点)」の計 70 点で算出される。この素点をもとに 3 項目の達成度 80%以上が発達レベルとして I・II・III が評価される(Table 8-1)。

Table 8-1 対象児の属性および発達検査結果

対象児	性別	CA	新版K式				AES			総計
			DA	DQ	C-A(DA)	L-S(DA)	レベル I	レベル II	レベル III	
A	m	2:03	1:08	73	1:11	1:05	75%	42%	31%	5%
B	m	2:04	1:07	71	1:08	1:04	71%	62%	10%	40%
C	f	2:01	1:06	72	1:08	1:03	56%	43%	25%	44%
D	m	2:02	1:03	68	2:01	1:03	52%	42%	3%	30%
E	m	2:02	1:06	77	2:02	1:06	45%	57%	8%	45%
F	m	2:03	1:07	72	2:03	1:04	42%	52%	14%	47%
G	m	2:01	1:07	76	2:01	1:05	51%	49%	11%	43%
H	f	2:02	1:08	81	2:02	1:06	43%	37%	17%	42%
I	m	2:03	1:04	71	1:07	1:04	68%	68%	34%	59%
J	f	2:01	1:06	84	2:01	1:01	64%	41%	31%	41%

手続き

各養育者-子どもペアの観察場面、分析方法は以下のとおりであった。各ペアについて複数回の観察のうち、養育者の逆模倣を介在した遊び場面に関するものである。

1) 観察場面

a)健常児の逆模倣を介した相互交渉場面:対象児が9ヵ月と2歳なった時点で、養育者の逆模倣を介在させた相互交渉場面の約30分を各家庭において、ビデオ記録してもらった。そのうちの養育者の逆模倣開始3分前から15分間について、9ヵ月時4回、2歳時4回の計8回分を分析対象とした。

b)自閉症スペクトラム児の逆模倣を介した相互交渉場面:2歳代の対象児に対し、2歳代、3歳となった時点で、養育者の逆模倣を介在させた相互交渉場面の約30分間を各家庭において、ビデオ記録してもらった。そのうちの養育者の逆模倣開始3分前から15分間について、2歳時4回、3歳時4回の計8回分を分析対象とした(実施期間:2012年4月~2013年10月)。

2) 分析方法

以上の各場面について、ビデオ記録から相互交渉の見る-見られる、情動や発声・非言語行動をプロトコル化した上で、どのように動きをとらえ、理解し、処理・獲得していくのかの過程について明らかにするために、研究Ⅱで作成したカテゴリー(Table 7-8)を一部改変し、それに基づき、時間の流れに従い各行為の単位ごとにカテゴリーの貸与を行った。各行為の単については、1つのカテゴリーで説明できるものである。繰り返したものについては1つの単位としてまとめた。

①見る-見られるカテゴリー:見る-見られるカテゴリーについて、養育者と子どもの視線の正確な方向を確定させることが困難であるため、実験的な厳密さよりも生態学的な妥当性を優先し、Van Egeren, Barratt & Roach(2001)に従い、相手や対象の方向を見ている行動を「~を見ている」と設定した。また「見る-見られる」は養育者と対象児の行動の共通のカテゴリーとして再編し(Table 8-2)、その生起頻度と見る-見られる時間について量的分析を行った。また、見る-見られる項目「低・高」については、健常児および発達月齢8ヵ月から30ヵ月の発達障害に対応可能な非言語的コミュニケーションを機能別に詳細に評価した Mundy ら(2003)の初期社会コミュニケーション尺度(Early Social Communication Scales: ESCS)を参考とした。

②情動と非言語的行動の分析カテゴリー:対象児と養育者の情動の共有の前提となる対象児の快の情動表出や養育者の反応について分析を行い、その様子と共に対象児と養育者の情動が共有されていく行動について、行動のもつ意味・機能を表すカテゴリーを再編し(Table 8-3)、それに基づき時間の流れに沿い、各行為の単位ごとにカテゴリーの付与を行った。各行為の単位は1つのカテゴリーで説明できる最小のものとし、連続したくり返しは、1つの単位としてみなし、量的分析を行った。

③模倣の形態分類:また、その両者の過程で生起した模倣の形態について、研究Ⅰから採用

している Tomasello の分類を参考に、対象児と養育者の相互交渉の中で生じた模倣についてその形態分類と頻度について検討した。

以上のコーディングは、全データの 20%にあたる 6 名分を対象に、信頼性の検討を行った。保健所等で勤務する臨床発達心理士と著者の 2 名で独立して評定し、1)見る・見られる $\kappa = .79$ であった。2) 情動は、微笑・笑い $\kappa = .74$ 、肯定の $\kappa = .84$ 、否定の $\kappa = .87$ 、沈黙の $\kappa = .71$ であった。非言語的行動は、接近・接触 $\kappa = .83$ 、要求 $\kappa = .81$ 、アピール $\kappa = .71$ 、向き合う $\kappa = .86$ 、促す $\kappa = .73$ 、気づき $\kappa = .73$ 、アレンジ $\kappa = .82$ 、同時動作 $\kappa = .84$ 、3) 言語的行動は、肯定 $\kappa = .87$ 、否定 $\kappa = .85$ 、注意喚起 $\kappa = .86$ 、要求 $\kappa = .85$ であった。対象児の模倣形態・分類 $\kappa = .74$ 、養育者の模倣形態・分類 $\kappa = .81$ であった。

Table 8-2 見る・見られるカテゴリー

カテゴリー	定義	
見る	低 1)相手の身体や対象物への注視	相手が動いている間に、相手の身体や手足の動きやモノの操作を見る
	2)相手へのアイコンタクト	相手が動いている間に、相手の目を見る
	高 3)相手への参照的な注視	相手が動いている間に、相手の動いている身体や手足や動いているおもちゃと相手の顔を交互に見る
	4)相手への移動方向への追視	相手が動いている間に、相手の移動の方向へ追視する
見られる	低 1)自分の身体や対象物を見せる	顔の方向や身体は相手の方向を向いているが自分が身体を動かしたり、モノの操作を行っている間は相手を見ていない
	2)アイコンタクト	自分が身体を動かしたり、モノの操作を行っている間に相手の目を見る
	高 3)参照的な注視	自分が身体を動かしたり、モノの操作を行っている間に自分の動かしている身体やモノの動きと相手の顔を交互に見る
	4)移動	自分が身体を動かしたり、モノの操作を行っている間に、その場を移動し、相手の方向を向く

Table 8-3 情動と非言語的行動の共通カテゴリー

行動カテゴリー	
1)情動	①微笑・笑い:相手に向けて笑い、楽しむ ②肯定:相手に抱きついたり、頭をなでる、拍手する ③否定:相手に向けて怒る、泣く、怖がる ④沈黙:相手に対して沈黙・間をあける
2)非言語的行動	①接近・接触:相手に接近・接触(体に触ったり、軽くたたりたり) ②要求:相手に向けて「もう1回」とひとさし指を立てたり、相手の服を引っ張り要求する ③アピール:相手と同じ動きを普段より大きく、ゆっくり動かし見せる ④向き合う:相手の正面に移動し、顔と身体を相手に向ける ⑤促す:動いている途中で動きを止めて相手を見て、相手が見るように自分の顔やモノを指さす ⑥同時・重複動作:見る場面で動作を同時に開始したり、途中で動作が重複した時
3)模倣気づき・認知	①気づき・同じ:相手の動きを見て自分の身体部位と確かめるように見比べる ②気づき・ズレ:相手の動きを見て嫌悪を示し、動きを止める
4)言語的行動	①肯定:相手に「すごい」「じょうず」等のことばを表出する ②否定:相手に「やめて」「違う」等のことばを表出する ③注意喚起:相手に「みてて」と注意を促すことばを表出する ④要求:相手に「もう1回」と要求することばを表出する

Table 8-4 模倣の分類

子どもの模倣カテゴリー	
内面化表象1	①ミミック 養育者の評価を気にせず、見たままを再現する
②エミュレーション	養育者の行動の結果のみを独自の方法で再現する
内面化表象2	③情動的模倣 養育者と顔を見合わせ、構えて養育者のモデルに即応させ、再現する。再現時・後に笑いが伴う
内面化表象3	④調整的模倣 養育者から指示された行為を修正・調整しながら再現する
内面化表象4	⑤意図的模倣 目的・方法・結果が含まれている養育者のモデルを再現し、かつ養育者の評価を気にする行為を見せる
養育者の逆模倣カテゴリー	
①ミミック的逆模倣	子どもの行為を見たま、聞いたまま(無意図的に)再現する
②エミュレーション的逆模倣	子どもの行為の結果のみを再現する
③情動的逆模倣	子どもの行為に情動の意味づけをしながら共有、再現する
④調整的逆模倣	子どもの行為を養育者自身もつ社会的行為として、指示しながら再現する
⑤意図的逆模倣	子どもの動きの背景にある意図を推測し、それを説明しながら再現する

結果

a)健常児の逆模倣を介在した相互交渉場面

I) 見る-見られる場面

養育者は逆模倣を開始する前には、対象児の動きを観察しており、対象児は養育者に行為を見られる形で場面が移行し(見られる段階)、次に養育者が逆模倣する行為を対象児が見る形で場面が移行していた(見る段階)。そして対象児が養育者の選んだ特定の行為の再現を行う形で場面が移行していく(見られる)。このように見られる-見る-見られる、の3段階の変化の移行に伴う対象児・養育者のカテゴリーについて時間に沿った出現頻度(生起総時間(秒))の平均値の変化を月齢別に示した(9ヵ月児/2歳児 Figure 8-1/Figure 8-2, 9ヵ月児養育者・2歳児養育者 Figure8-3, Figure8-4)。

1) 見られる場面(養育者：見る場面)：

<子ども>導入である養育者から見られる場面で、Figure8-1の9ヵ月児において、養育者の視線よりも、自分自身の動いている手足等の身体や操作しているモノに気を取られている。養育者が近づき、子どもの視野に入ると両者のアイコンタクトが増えていた。その後、身体を動かし、道具を操作する場面では、養育者の顔と手に持っているモノを交互に参照することが可能であった。2歳児においては、移動しながら、身体を動かし、モノを操作していても、養育者が場面にいることで自然に参照することが可能であった。その後、視線を養育者に向け、自分の身体やモノと養育者の顔を交互に参照する様子がみられている(Fig.8-2)。

<養育者>一方、この開始時には9ヵ月児の養育者も、子どもの顔よりも身体の動きやモノの操作の仕方を観察している(Fig.8-3, 8-4)。しかし、すぐに子どもの顔を覗き込むように近寄り、子どもの顔と身体の動きや操作しているモノを交互に見ている様子がみとめられた。2歳児の養育者においては、2歳児の動きが複雑なのか、9ヵ月児よりも身体の動きやモノの操作の様子を見る様子が特徴的であった(Fig.8-4)。

2)見る場面(養育者：見られる場面)：

<子ども>養育者が子どもの動きの逆模倣を開始した直後は、注視する総時間の違いはあるものの9ヵ月児および2歳児において、養育者の顔ではなく、養育者の身体の動きやモノへの注視が多く、その後、養育者とアイコンタクトを取り、養育者の顔や身体、モノを交互に参照する様子がみられた。9ヵ月においては、養育者の顔や身体、モノを交互に参照することがまだ困難な対象児もみられた(Fig.8-1)。

<養育者>子どもとのアイコンタクトが成立すると、特に2歳児の養育者では「見られている」ことを意識し、身体を動かし、モノの操作をオーバーに見せ、子どもの顔と身体の動きやモノの操作を交互に参照することが多くなっている(Fig.8-4)。

3) 見られる場面(養育者：見る場面)：

<子ども>2回目の見られる場面では、自分の身体の動きやモノの操作に気を取られるよりも、養育者から「見られている」ことが気になる様子で、盛んに養育者の顔を参照している

(Fig.8-1, 8-2)。9 ヶ月児では、アイコンタクトは少ないものの、身体を動かし、モノを操作している間に何度も養育者の顔を参照するようになっている(Fig.8-1)。また2歳時では、養育者がしっかりと自身を見ているか、その場から移動しても動作を止め、養育者から「見られる」ことを意識し、アイコンタクトしていた(Fig.8-2)。

<養育者>9 ヶ月児および2歳児の両月齢の養育者で、子どもの身体の動きやモノの操作が気になるのか、アイコンタクトより身体の動きやモノの操作と子どもの顔を交互に参照する「見る」が多かった(Fig.8-3, 8-4)。特に2歳児の養育者では、開始時同様に、子どもの身体の動きとモノの操作を見る時間も多かった(Fig.8-2)。

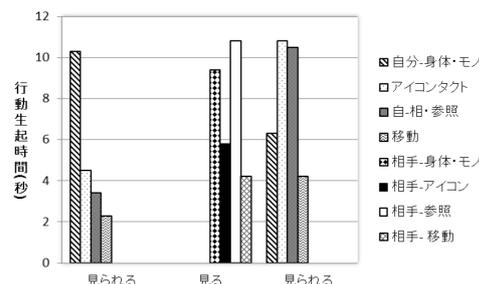
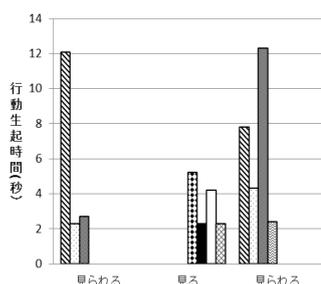


Figure8-1 9 ヶ月児の見る・見られる場面

Figure8-2 2歳児の見る・見られる場面

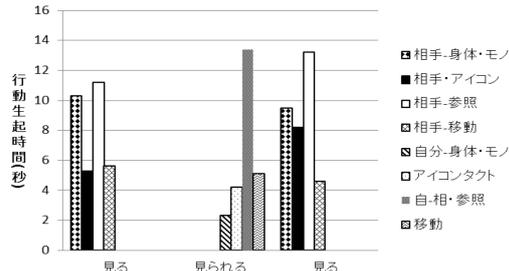
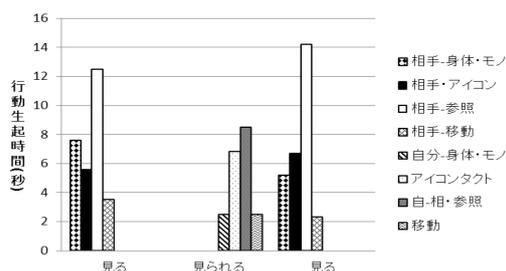


Figure 8-3 9 ヶ月児養育者の見る・見られる場面

Figure 8-4 2歳児養育者の見る・見られる場面

II) 情動の分析カテゴリー

同様に3段階の場面間の情動について、段階の移行に伴う対象児と養育者のそれぞれのカテゴリーの情動の出現頻度の変化を示した(9 ヶ月児/2歳児の情動の生起頻度を Figure8-9/Figure8-10, 9 ヶ月児養育者/2歳児養育者の情動の生起頻度を Figure8-11/Figure8-12)。

1) 見られる場面の情動(養育者：見る場面の情動)：

<子ども>9 ヶ月児の情動については、開始時の「見られる」子どもが動いている時に養育者が視野に入ってきているにも関わらず、笑い等その他の情動カテゴリーは少なかった(Fig.8-5)。一方、2歳児では、養育者に見られ、背を向けたりする「沈黙」がみられた(Fig.8-6)。<養育者> 両月齢ともに子どもの動きやモノの操作の様子を見て、笑ったり、微笑む様子が多く(Fig.8-7, 8-8), 同時に養育者では拍手をしたり、頭をなでたりする「肯定」や逆に2歳児養育者の中で「沈黙」し、じっと子どもの様子を見ている養育者もいた(Fig.8-8)。

2) 見る場面の情動(養育者：見られる場面の情動)：

<子ども>9 ヶ月児は、養育者の逆模倣が介され、養育者の動きを見ると笑いが多く表出されていた(Fig.8-5)。2歳児の場合も同様に、養育者の逆模倣が介在され、動きを見ることで、さらに笑いが表出され、同時に怒って「否定」を示す、場面もみられた(Fig.8-6)。この場面では、自分の動きと養育者の動きが異なる場合に「否定」が表出されており、自身の動きと養育者のズレが認識されていることが推測された。

<養育者>養育者では、逆模倣を介し、子どもが笑うとともに養育者もともに笑うことが増えた(Fig.8-7, 8-8)。さらに2歳児養育者では、養育者自身が自身の動きを拍手で「肯定」し、子どもに向ける場面もみられた(Fig.8-8)。

3)見られる場面の情動(養育者：見る場面の情動)：

<子ども>特に2歳児では、養育者の逆模倣を見た後、自身も模倣を表出し、養育者に見られていることから、自分で拍手をし「肯定」する場面もみられ、自分が養育者と同じような動きができずに怒り出す「否定」がみられた(Fig.8-6)。

<養育者>一方、養育者は、9 ヶ月児が示す模倣様反応を見て、否定よりも拍手し、頭をなで「肯定」し、笑うことが多かった(Fig.8-7)。2歳児の養育者でも同様の様子が見られたが「肯定」「否定」の差はなかった(Fig.8-8)。

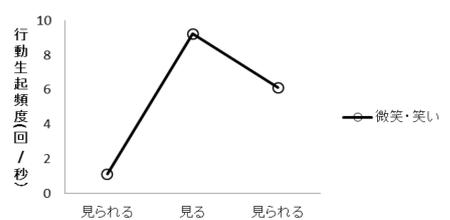


Figure 8-5 9 ヶ月児の情動生起頻度

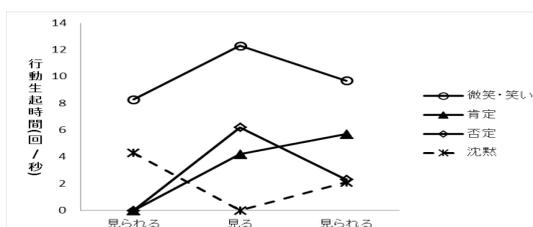


Figure 8-6 2歳児の情動生起頻度

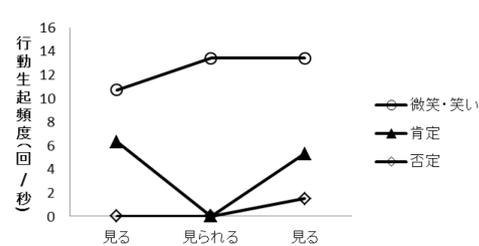


Figure 8-7 9 ヶ月児養育者の情動生起頻度

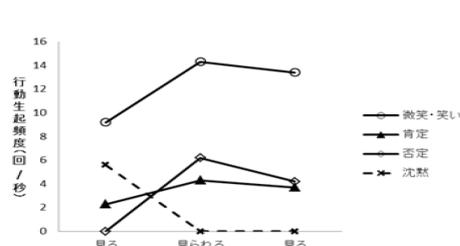


Figure 8-8 2歳児養育者の情動生起頻度

III) 非言語的行動のカテゴリー

同様に、3段階の場面間の非言語行動について、段階の移行に伴う対象児と養育者のそれぞれのカテゴリーの出現頻度の変化を示した(9 ヶ月児/2歳児の非言語行動生起頻度を Figure8-9/Figure8-10, 9 ヶ月児養育者/2歳児養育者の非言語行動生起頻度を Figure8-11/Figure8-12)。

1)見られる場面の非言語行動(養育者：見る場面の非言語行動)：

<子ども>9 ヶ月児, 2歳児ともに養育者が移動しており、「向き合う」場面が多くなっている(Fig.8-9, 8-10), 2歳児では養育者への「接近・接触」も多かった。またこの開始場面から

9 ヶ月児も 2 歳児も養育者に「見られる」意識は高く、特に 2 歳児は、自身と同じ動きや同じことをやるように場面やモノの共有を養育者に「促す」場面も多くみられた(Fig.8-10)。

<養育者>一方、養育者は、子ども同様に「向き合う」場面が多く、9 ヶ月児、2 歳児ともに養育者も頻繁に「接近・接触」し、子どもの動きを興味深く見る様子がみられた(Fig.8-11, 8-12)。また 2 歳児養育者では、子どもに見られていない場面でも養育者自身、身体部分を少し動かす「同時動作」がみとめられており、特徴的であった(Fig.8-12)。この 2 歳児養育者の「同時動作」行動は、子どもの動きが複雑になったことと、子どもの身振りを他者の動きとして取り入れ、正確に再現しようとするためであると考えられた(Fig.8-12)。

2) 見る場面の非言語行動(養育者：見られる場面の非言語行動)：

<子ども>9 ヶ月児では、養育者の逆模倣を「見る」場面で、自身の動きを止めて、見ていたが養育者の動きに部分的に「同時動作」する場面がみとめられた。また養育者の逆模倣が自分と同じ動作であると「気づき」があったのか、子ども自身が同時動作しながら、動いている身体部分を養育者の動いている身体部分とを見比べている場面がみられた(Fig8-9)。2 歳児においても、養育者の逆模倣を移動して近づき、先に自分の表出した同じ動きを見て、動いていない手足やモノを見て、養育者の顔を見る「気づき」がみとめられた(Fig.8-10)。

<養育者>9 ヶ月児養育者では、子どもに接近したまま、普段の動きより、大きくゆっくり逆模倣を「アピール」する場面が多く見られた。その中で、動きを止めて、子どもが見ているか、養育者自身の顔を指さし、見ることを「促す」場面もみられた(Fig.8-11)。2 歳児養育者では、子どもの動きを逆模倣で再現する一方で、その動きを調整・アレンジして提示する場面もみられた(Fig8-12)。この場面では、先の情動カテゴリーにおいて、2 歳児が養育者の調整・アレンジに対して、「否定」で反応している場面でもあった(Fig8-6)。

3) 見られる場面の非言語行動(養育者：見る場面の非言語行動)：

<子ども>9 ヶ月児は、養育者と同じように大きく動く動き再現し、動きを止めて養育者を見るなど「促す」場面もみられた(Fig.8-9)。2 歳児では、養育者の前に移動し、正面に向き合い接近した上で、動きを再現し、「アピール」する様子が見られた(Fig.8-10)。

<養育者>一方、養育者の 2 回目の見る場面で、9 ヶ月児養育者は、顔を覗き込むように接近し、しっかりと向き合った状態で「見る」ことを伝えているようすであった(Fig.8-11)。2 歳児養育者では、同様に接近し、向き合った状態で、1 回目の「見る」同様に子どもの動きを部分的に「同時動作」する動きがみられた。この場面では、ひとまとまりの具体的な動きではなく、動きの途中から子どもと重複する形で同時に動作することが多かった(Fig.8-12)。

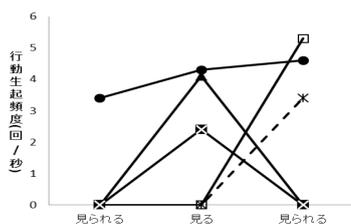


Figure 8-9 9 ヶ月児の非言語行動生起頻度

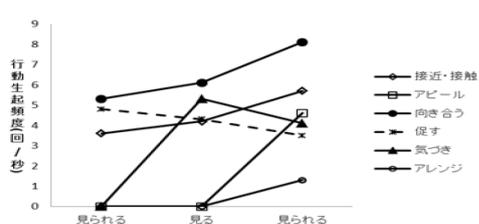


Figure 8-10 2 歳児の非言語行動生起頻度

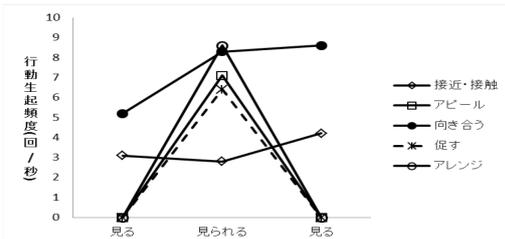


Figure 8-11 9ヶ月児養育者の非言語行動生起頻度

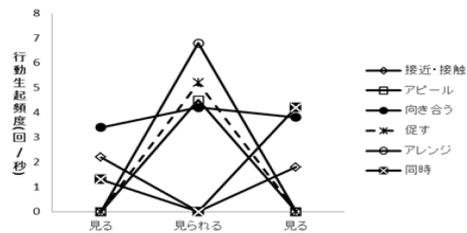


Figure 8-12 2歳児養育者の非言語行動生起頻度

III) 言語的行動の分析カテゴリー

同様に 3 段階の場面間の言語行動について、段階の移行に伴う対象児と養育者のそれぞれのカテゴリーの出現頻度の変化を示した(2歳児の言語行動生起頻度を Figure8-13, 9ヶ月児養育者/2歳児養育者の言語行動の生起頻度を Figure8-14/Figure8-15)。なお、このカテゴリーでは、9ヶ月児は言語分析カテゴリーの表出がなかったため、図示していない。

1)見られる場面の言語行動(養育者：見る場面の言語行動)：

<子ども>2歳児は、開始の「見られる」場面において、自身の動きやモノの操作に集中し、遊んでいることで養育者に対するカテゴリーの言語表出はみられなかった(Fig.8-13)。

<養育者>養育者の「見る」場面において、9ヶ月児養育者は、子どもの動きを見て、「すごい、すごい」「そうそう」等の「肯定」の表出が多かった(Fig.8-14)。また2歳児養育者では、同様に「肯定」の他に、養育者から「もう1回」といった要求や、「違う」等の「否定」を表す表出もみとめられた(Fig.8-15)。2歳児養育者の言語行動の表出は、開始時から、子どもの動きを社会的なものとしてみている可能性が高いと考えられる。

2)見る場面の言語行動(養育者：見られる場面の言語行動)：

<子ども>2歳児では、養育者の逆模倣の再現に対して、養育者同様「じょうず」等の「肯定」する表出や逆模倣を要求する言語表出がみられると同時に養育者の逆模倣に対して、「やだ」「ちがう」等の「否定」を表出する場面が最も多かった(Fig.8-13)。この場面において2歳児は、養育者と自分の動きのズレを認識し、否定していたと考えられる。

<養育者>一方、養育者では、9ヶ月児養育者と2歳児養育者のどちらも「見てて」や「こっち」と「注意喚起」する表出が多かった(Fig.8-14,8-15)。

3)見られる場面の言語行動(養育者：見る場面の言語行動)：

<子ども>2回目の「見られる」場面では、2歳児は、養育者に「見てて」と「注意喚起」する場面が多かった(Fig.8-13)。この前の場面において、養育者が「見てて」と注意喚起しており、その場面が影響し、自身が動きを再現する場面において役割交替し、子どもが養育者の注意喚起を模倣したと考えられる。

<養育者>養育者は、2回目の「見る」場面において、9ヶ月児養育者、2歳児養育者ともに、「肯定」する場面が最も多く見られた(Fig.8-14, 8-15)。しかしながら、2歳児養育者では、開始時の「見る」場面の時よりも、「何かおかしいよ」「もう少しだな」等の「否定」が多く

みられ、正しい身振りを再現して欲しい養育者の社会的な場面としての気持ちも表出していたと考えられる。

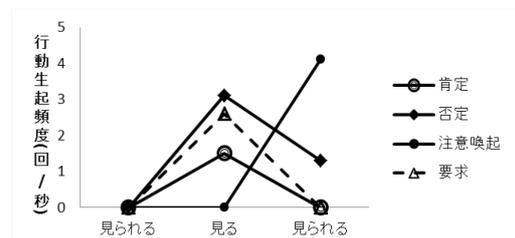


Figure 8-13 2歳児の言語行動生起頻度

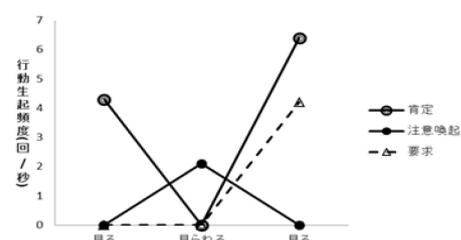


Figure 8-14 9ヶ月児養育者の言語行動生起頻度

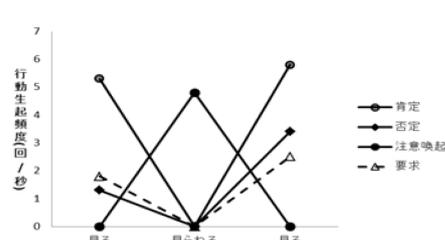


Figure 8-15 2歳児養育者の言語行動生起頻度

IV) 模倣行為の分類と生起頻度

上記の分析同様に、養育者の逆模倣を開始とする関わりについて 1) の子どもの見られる-見る-見られる(養育者は見る-見られる-見る)の3段階の場面間の模倣行為および逆模倣行為の分類について、段階の移行に伴う対象児と養育者の模倣行為・逆模倣行為の出現頻度の変化を示した(9ヶ月児, 2歳児の模倣行為の分類と生起頻度を Figure8-16/Figure8-17, 9ヶ月児養育者/2歳児養育者の逆模倣行為の生起頻度を Figure8-18/Figure8-19)。

1)見られる場面の模倣行為分類と生起頻度(養育者：見る場面の逆模倣の分類と生起頻度)：この場面では、養育者の逆模倣および子どもの模倣行為はみとめられなかった。

2)見る場面の模倣行為分類と生起頻度(養育者：見られる場面の逆模倣の分類と生起頻度)：<子ども>養育者が逆模倣を開始した場面となる子どもの見る場面で 2歳児は、養育者の逆模倣に対して、見ながら模倣行為を表出することはみられなかった(Fig.8-19)が、9ヶ月児においては、養育者の動きに同期・共鳴的に見たまま身体を動かさずミミックの表出がみとめられた(Fig.8-16)。

<養育者>一方、両月齢の養育者の逆模倣は、両群ともに子どもの動きを見たまま再現するミミック的逆模倣が最も多く、その他、繰り返し再現する動きの中で、子どもと向き合っ て笑い合いながら再現する情動的逆模倣の表出も多くみとめられた(Fig.8-18, 8-19)。また 9ヶ月では少なかった養育者の逆模倣の調整・アレンジで(Fig.8-18), 2歳児においては、子どもの動きをミミックや情動的逆模倣を繰り返しながら、養育者が少し子どもの動きを調整・アレンジし、(例えば大きな木のビーズを赤・青・黄色と3色の色を子どもは混ぜて木の棒にさしていたが、養育者は、色別に分けるというやり方等)、模倣-意図的に変化させた逆

模倣の表出も多くみられた(Fig.8-18, 8-19)。

3)見られる場面の模倣行為分類と生起頻度(養育者：見る場面の逆模倣の分類と生起頻度)：

<子ども>9ヵ月児は、自己の動きを養育者がひとまとまりの動きとして逆模倣で再現した後、子ども自身も養育者の動きをひとつの動きとしてとらえ、ミミックでの再現、養育者と向き合い笑って再現する情動的模倣がみられた。例えば子どもは、透明の空き瓶の中にペットボトルのフタを1個入れて振って遊んでいたが養育者が空き瓶のフタを回して開け、2〜3個のペットボトルのフタを入れて振る等、養育者が調整した逆模倣を行った後、子どもが「見られる」場面では、一人でフタを開けようとする等、養育者の調整と同じ効果を求めて再現に取り組む様子がみられた(Fig.8-16)。2歳児では、2回目の「見られる」場面で、養育者と同じ動きを共有し、笑い合う情動的模倣の表出が最も多く、ミミックが最も少ない再現となった(Fig.8-17)。さらに特徴的であったのは、見る場面での養育者の調整した逆模倣を受け、当初は、怒るなどして否定を多く示していた。例えば、養育者が逆模倣の再現で、3つの色別カップの1つに小さなアンパンマンのフィギュアを隠して、3つ横並べにして「アンパンマン、どこだ」と再現していたが、途中で養育者が1つのカップにアンパンマンを入れた後、3つのカップを縦に重ねて、「アンパンマン、どこだ」と調整・アレンジした再現に対し、子どもは「ちがう」と否定し、怒ったものの、見られる場面では、カップを横並べする再現の途中から、養育者の逆模倣を取り入れ、再現する等の場面が多く見られた(Fig.8-17)。

<養育者>一方、養育者の見る場面では、2歳児養育者で子どもの模倣行動と同時に動く養育者の逆模倣がみられ、両者間で動きや操作の結果までを一緒に動き、共有・共感する情動的逆模倣がみられた(Fig.8-19)。

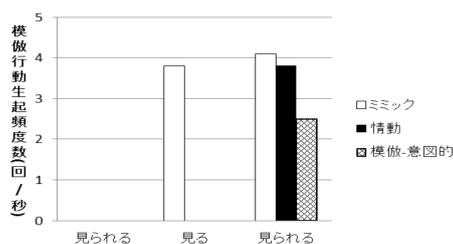


Figure 8-16 9ヵ月児の模倣行為の分類と生起頻度

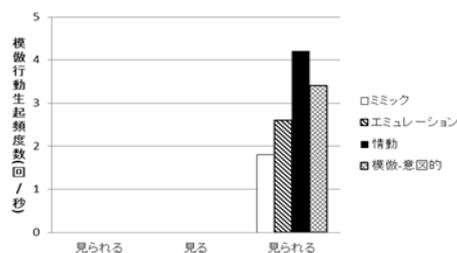


Figure 8-17 2歳児の模倣行為の分類と生起頻度

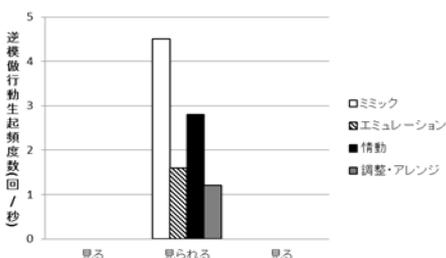


Figure 8-18 9ヵ月養育者逆模倣行為分類と生起頻度

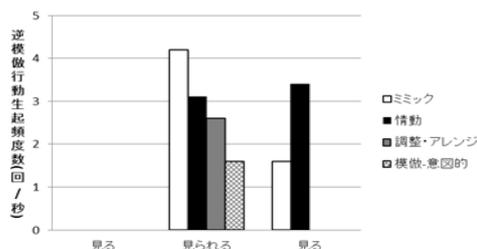


Figure 8-19 2歳養育者逆模倣行為分類と生起頻度

b)自閉症スペクトラム児の逆模倣を介在した相互交渉場面

1) 見る-見られる場面

健常児同様、対象児の見られる-見る-見られる(Figure8-16, 8-17)、養育者の見る-見られる-見る(Figure8-18, 8-19)の3段階の変化について段階の移行に伴う対象児のカテゴリーの時間に沿った出現頻度の変化を年齢順に示した。

1) 見られる場面(養育者：見る場面)：

<子ども>開始時の「見られる」場面において、2歳 ASD 児では、自分の動く身体部分やモノに集中し、「アイコンタクト」や「参照的な注視」は見られなかった(Fig.8-16)。3歳 ASD 児では、自分の動く身体部分やモノの操作に集中しているが、自分の身体の部分的な動きやモノの操作を行いながら、養育者の顔を見る様子も少しではあるがみとめられた(Fig.8-17)。

<養育者>一方、養育者の「見る」場面では、両年齢の ASD 児ともに子どもの動いている身体やモノの操作する様子や子どもの顔と交互に参照することや、子どもの移動に合わせて子どもの動きを追視することも多かった(Fig.8-18,8-19)。

2)見る場面(養育者：見られる場面)：

<子ども>養育者の逆模倣を「見る」場面では、両年齢の ASD 児ともに養育者の身体の動きやモノの操作を見るが多かった(Fig8-16,8-17)。3歳 ASD 児では、養育者への「アイコンタクト」が出現していた(Fig8-17)。

<養育者>一方、養育者が逆模倣を行い「見られる」場面では、逆模倣を行いながら、子どもの顔とモノの操作を交互に参照し、子どもへの「アイコンタクト」が開始時の「見る」場面より増加していた(Fig.8-18,8-19)。特に3歳 ASD 児養育者では、子どものアイコンタクトや相手への参照が増加したことから、養育者も子どもへの参照やアイコンタクトが増加したと考えられる。

3) 見られる場面(養育者：見る場面)：

<子ども>2回目の子どもの「見る」場面では、自分の動く身体部分やモノの操作への集中が最も多いが、1回目の「見る」場面よりも減少し、動きながら自分の身体部分と養育者への参照が交互に出現し、2歳 ASD 児ではアイコンタクトが出現した。また自分自身が移動する際も養育者を見ていた(Fig.8-20)。3歳 ASD 児においては、自分の身体部分やモノの操作への集中が2歳児よりも減少し、動きながら養育者への参照やアイコンタクトや移動しながら養育者を見るが増加していた(Fig.8-21)。

<養育者>一方、養育者では、2歳、3歳 ASD 児養育者のどちらも開始時の「見る」場面よりも、さらに子どもの身体の動きやモノの操作を見るが多く、子どものアイコンタクトに比べ、養育者側はさほど増加せず、子どもの顔と動きを交互に見ることが多かった(Fig.8-22,8-23)。

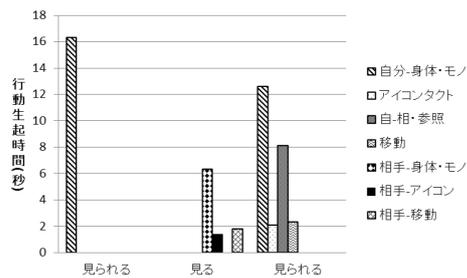


Figure 8-20 2歳 ASD 児の見る-見られる場面

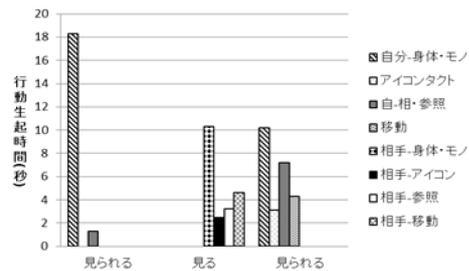


Figure 8-21 3歳 ASD 児の見る-見られる場面

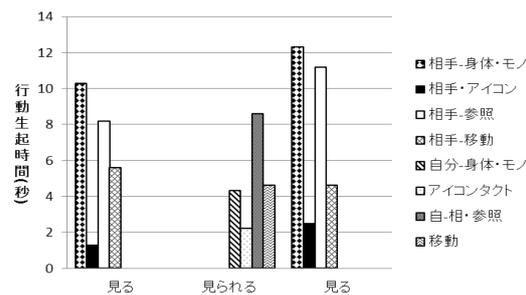


Figure 8-22 2歳 ASD 児養育者見る-見られる場面

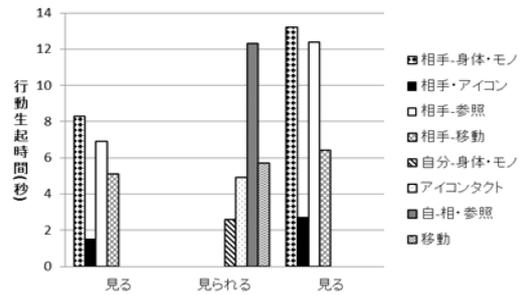


Figure 8-23 3歳 ASD 児養育者見る-見られる場面

II) 情動の分析カテゴリー

健常児同様に 3 段階の場面間の情動表出, 段階の移行に伴う対象児と養育者のそれぞれのカテゴリーの出現頻度の変化を示した(2 歳 ASD 児, 3 歳 ASD 児の情動の生起頻度を Figure8-24/Figure8-25, 2 歳児養育者/3 歳児養育者の情動の生起頻度を Figure8-26/Figure8-27)。

1) 見られる場面の情動(養育者：見る場面の情動)：

<子ども>2 歳 ASD 児では, 養育者に背を向けてジャンプやスピニングで自分の動きやモノの操作に集中し, 笑うことが多く見られた(Fig.8-24)。3 歳 ASD 児では, 2 歳 ASD 児同様に, 自身の身体の動きやモノの操作やモノの様子に集中し(例えば, 投げたカップの転がる様子 etc.), 笑いを表出することが多く, その動きの中で, 途中で沈黙する場面も見られた(Fig.8-25)。

<養育者>一方, 養育者では, 両年齢のどちらも子どもの動きやモノの操作を見て, 笑いながら拍手する場面が多く見られた。また 2 歳児の背を向けて一人遊びする場面や 3 歳児の沈黙に対しては, 養育者も沈黙で対応していた(Fig.8-26,8-27)。

2) 見る場面の情動(養育者：見られる場面の情動)：

養育者の逆模倣が始まると, 両年齢ともに養育者の動きを見て, 笑う場面が増加した(Fig.8-24,8-25)。さらに 3 歳 ASD 児では, 養育者の逆模倣に対して, 笑いがなく, 沈黙する場面も見られたが, 拍手し「肯定」する場面も見られた(Fig.8-25)。一方, 養育者が逆模倣を行う「見られる」場面では, 2 歳, 3 歳児のどちらの養育者も子どもの動きを再現し, 笑いの頻度が開始時の「見る」場面よりも増加した。

3) 見られる場面の情動(養育者：見る場面の情動)：

<子ども>2回目の「見られる」場面では、2歳、3歳 ASD 児のどちらも見る場面より笑いの表出は減少したが、他の表出に比べ、笑いの表出は最も高かった。また、動きの後、自分で拍手するなど「肯定」する場面が出現している(Fig.8-24,8-25)。3歳 ASD 児では、「沈黙」の表出が本場面においては出現しなかった(Fig.8-25)。

<養育者>一方、養育者の「見る」場面でも、2歳、3歳児のどちらも「笑い」が最も多く、2回目の「見る」場面では、2歳児養育者では笑いが減少し、3歳児養育者では増加傾向であった(Fig.8-26,8-27)。また2歳養育者では、子どもの動きを拍手し「肯定」が表出されていた(Fig.8-26)。3歳養育者でも同様に拍手で「肯定」するものの、指でバツの形を作ったり、片手を振って「否定」することが多く見られた(Fig.8-27)。

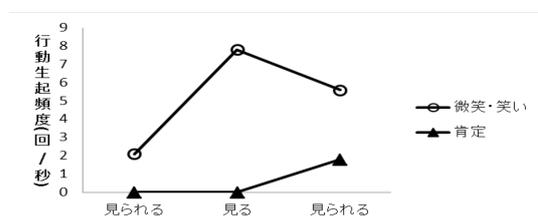


Figure 8-24 2歳 ASD 児情動の生起頻度

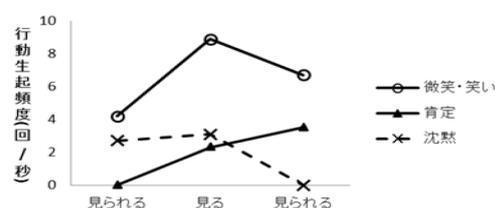


Figure 8-25 3歳 ASD 児の情動の生起頻度

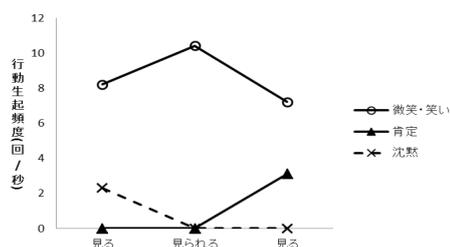


Figure 8-26 2歳 ASD 児養育者情動生起頻度

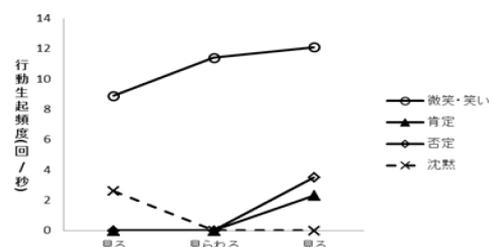


Figure 8-27 3歳 ASD 児養育者の情動生起頻度

III) 非言語行動の分析カテゴリー

健常児同様に 3 段階の場面間の情動表出、段階の移行に伴う対象児と養育者のそれぞれのカテゴリーの出現頻度の変化を示した非言語行動を示す出現頻度の変化を示した(2歳 ASD 児/3歳 ASD 児の非言語行動生起頻度を Figure8-28/Figure8-29, 9 ヶ月児養育者/2歳児養育者の非言語行動生起頻度を Figure8-30/Figure8-31)。

1) 見られる場面の非言語行動(養育者：見る場面の非言語行動)：

<子ども>開始時の「見られる」場面において2歳 ASD 児では、カテゴリーの表出が見られなかった(Fig.8-28)。3歳 ASD 児では、養育者への接近し、動く場面が見られた(Fig.8-29)。<養育者>一方、養育者では、子どもに「向き合う」行動をとるものの、接近したり、接触は少なかった(Fig.8-30,8-31)。

2) 見る場面の非言語行動(養育者：見られる場面の非言語行動)：

<子ども>この場面では、2歳、3歳 ASD 児ともに養育者の正面に移動し、養育者の身体に

触れることが多かった。また2歳、3歳のどちらも養育者の逆模倣に合わせて、同時に身体
の部位を動かす場面もみとめられた(Fig.8-28,8-29)。さらに2歳では、養育者の服を引っ
張ったり(Fig.8-28)、3歳では、人差し指を立てて、養育者に逆模倣を要求する場面が見られ
た(Fig.8-29)。

<養育者>一方、養育者では、子どもの正面に移動し向き合った状態で、逆模倣を行い、子
どもよりも大きな動きで逆模倣を調整・アピールした(Fig.8-30,8-31)。また3歳児養育者で
は、子どもの動きを同じように繰り返した後、少し動きを変化させ調整して再現する場面
が見られた(Fig.8-31)。

3) 見られる場面の非言語行動(養育者：見る場面の非言語行動)：

<子ども>2回目の「見られる」場面では、特に2歳 ASD 児では、養育者と向き合い、養育
者の逆模倣した動きに気づいたことで何度も同じ動きを繰り返し再現し、アピールする場
面が見られた(Fig.8-28)。3歳 ASD 児では、同様に養育者の逆模倣の動きに気づき、養育者
と同じ動きを再現したが、再現している間は、自分の動く手足と養育者の動いていない手
足を見比べるため養育者に接近して再現していた(Fig.8-29)。

<養育者>一方、養育者では、子どもの動きを「見る」場面で、子どもが接近する度に養育
者も子どもの正面に向き直したり、養育者自身も子どもに接近し、子どもの正面に向き合
う場面が多く、特徴的であった(Fig.8-30, 8-31)。

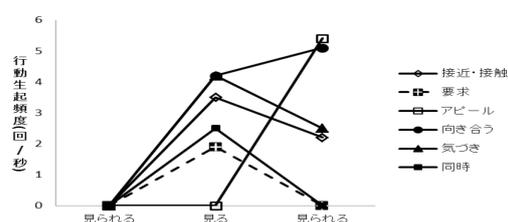


Figure 8-28 2歳 ASD 児の非言語行動生起頻度

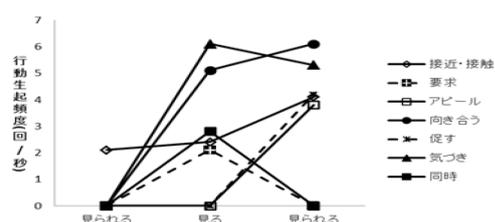


Figure 8-29 3歳 ASD 児の非言語行動生起頻度

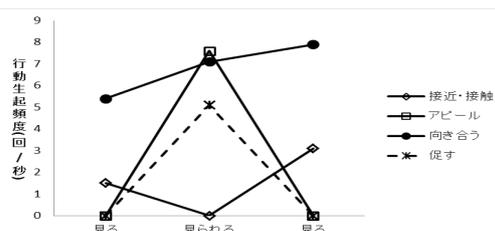


Figure 8-30 2歳 ASD 養育者の非言語行動生起頻度

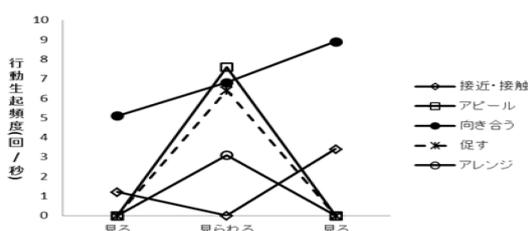


Figure 8-31 3歳 ASD 養育者の非言語行動生起頻度

IV) 言語的行動の分析カテゴリー

この分析についても健常児同様、3段階の場面間の言語行動について、段階の移行に伴う
対象児と養育者のそれぞれのカテゴリーの出現頻度の変化を示した(2歳 ASD 児/3歳 ASD
児, Figure8-32/ 8-33, 2歳養育者/3歳養育者, Figure8-34/ 8-35)。

1) 見られる場面の言語行動(養育者：見る場面の言語行動)：

<子ども>開始時の「見られる」場面では、2歳、3歳 ASD 児の言語行動はみとめられなか

った(Fig.8-32, 8-33)。

<養育者>養育者の「見る」場面では、子どもの動きに対して、「じょうず」等の肯定する言語行動の表出よりも、「それ何?何?」「ママ、わかんない」等のことばをくり返し、否定を表す場面が多くみとめられた(Fig.8-34, 8-35)。この場面では、相互に伝達することばは最小限であり、同じ場面にいるものの共同的な反応はみられなかった。

2)見る場面の言語行動(養育者：見られる場面の言語行動)：

<子ども>養育者の逆模倣が再現されると、2歳、3歳 ASD 児のどちらも、言語を獲得している ASD 児は養育者に対して逆模倣の動きを要求する「もう 1 回」のことばを表出していた(Fig.8-32, 8-33)。

<養育者>これに対し、養育者の「見られる」場面では、子どもに注意を喚起する「みててよ」ということばが多く表出されていた(Fig.8-34,8-35)。

3) 見られる場面の言語行動(養育者：見る場面の言語行動)：

<子ども>3歳 ASD 児では、養育者が逆模倣を再現する際に用いた注意喚起の「みててよ」を表出しながら、同じ動きを再現する場面が多くみとめられた。また自分自身を肯定する「じょうず」も表出されていた(Fig.8-33)。

<養育者>一方、養育者の「見る」場面で、2歳児の養育者は、同じ動きが再現されて子どもに対して「そうそう」「じょうずじょうず」等の「肯定」のことばが増加していた。またそれに伴い「もう 1 回やって」等の子どもに同じ動きを要求することばの表出もみとめられた(Fig.8-34)。3歳児養育者では、「みててよ」の注意喚起のことばの表出に対して、養育者は子どもに「じょうず」等の肯定や「もう 1 回」等の要求のことばの表出がみとめられると同時に、子どもの「じょうず」ということばの表出に対して、「そうかな」「ママと何かちがうね」等否定のことばが多く認められたのは特徴的であった(Fig.8-35)。この場面では、非言語行動のカテゴリーで養育者がアレンジで変化を取ったことに対して、子どもが養育者の変化を取り入れず、再現したためであると考えられた。

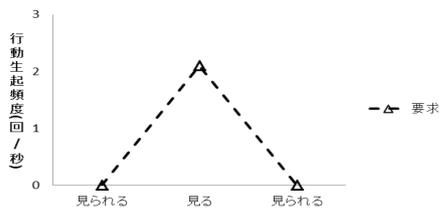


Figure 8-32 2歳 ASD 児の言語行動生起頻度

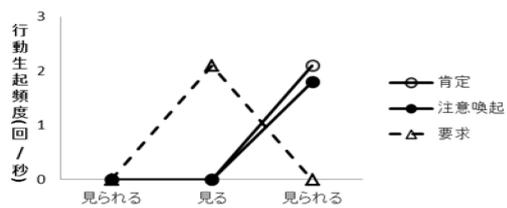


Figure 8-33 3歳 ASD 児の言語行動生起頻度

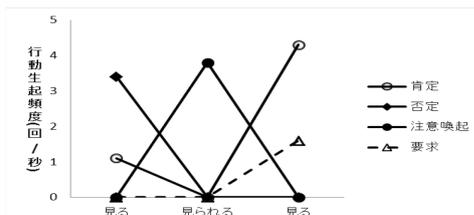


Figure 8-34 2歳 ASD 養育者の言語行動生起頻度

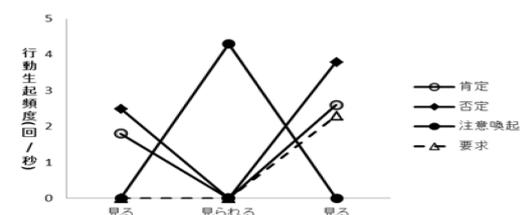


Figure 8-35 3歳 ASD 養育者の言語行動生起頻度

V)模倣行為の分類と生起頻度

健常児の分析同様、3段階の場面間の模倣行為および逆模倣行為の分類について、段階の移行に伴う対象児と養育者の模倣行為・逆模倣行為の出現頻度の変化を示した(2歳 ASD 児/3歳 ASD 児の模倣行為の分類と生起頻度を Figure8-36/Figure8-37, 2歳児養育者/3歳児養育者の逆模倣行為の生起頻度を Figure8-38/Figure8-39)。

1)見られる場面の模倣行為分類と生起頻度(養育者：見る場面の逆模倣の分類と生起頻度)：
この見られる場面では、2歳、3歳 ASD 児の模倣行為はみとめられなかった(Fig.8-36, 8-37)。また養育者についてもこの場面での逆模倣行為はみとめられなかった(Fig.8-38, 8-39)。

2)見る場面の模倣行為分類と生起頻度(養育者：見られる場面の逆模倣の分類と生起頻度)：
<子ども>2歳 ASD 児の模倣行為はみとめられなかった(Fig.8-36)。3歳 ASD 児では、養育者の逆模倣表出と同時に身体を動かし、見たまま模倣するミミックの表出がみとめられた(Fig.8-37)。

<養育者>子どもの動きを見たまま模倣するミミックの表出が2歳、3歳 ASD 児どちらの養育者でも多く見られ、子どもと向き合い、笑いながら逆模倣する情動的逆模倣も多く見られた(Fig.8-36, 8-37)。また3歳児養育者では、情動的逆模倣よりも子どもの動きを社会的行動として、例えば、玩具のフライパンをもってフライパンを片手でトントン叩く動きに対し、養育者は卵の玩具でフライパンをコンコン叩き、卵をフライパンに入れる動きを行う等の調整的逆模倣もみとめられた(Fig.8-38)。

3)見られる場面の模倣行為分類と生起頻度(養育者：見る場面の逆模倣の分類と生起頻度)：
<子ども>2歳 ASD 児は、養育者の動きの逆模倣により、自分の何が模倣されていたのかが理解できたのか、1つの同じ動きを見たまま再現するミミックを再現する場面がみとめられた(Fig.8-36)。同様に3歳 ASD 児においても、ミミックの再現での模倣行為が多くみとめられた(Fig.8-37)。また2歳、3歳 ASD 児も養育者のように相手に接近し、笑いながら同じような動きを再現する情動的模倣もみとめられた。さらに3歳 ASD 児では、結果のみに注目し、再現するエミュレーションも多くみられた(Fig.8-37)。

<養育者>養育者においては、2回目の見る場面では、2歳、3歳 ASD 児の養育者の逆模倣はみとめられなかった(Fig.8-38, 8-39)。

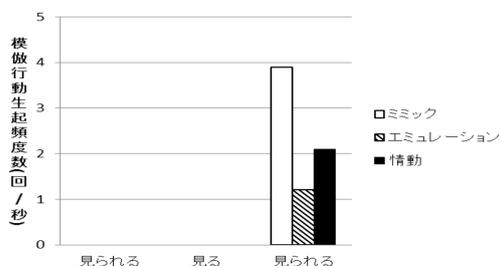


Figure 8-36 2歳 ASD 児の模倣行為生起頻度

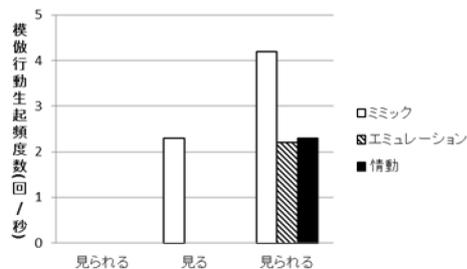


Figure 8-37 3歳 ASD 児の模倣行為生起頻度

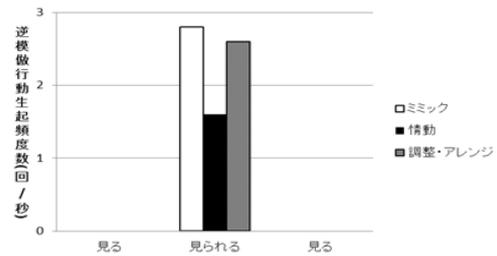
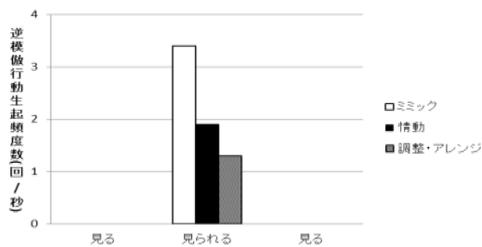


Figure 8-38 2歳 ASD 養育者の逆模倣行為生起頻度 Figure 8-39 3歳 ASD 養育者の逆模倣行為生起頻度

考察

本研究は、研究Ⅱの2-2, 2-3で明らかとなった模倣の発達に影響を与える発達過程の特徴およびその機能的・構造的側面と模倣行為に関連する相互交渉の行動カテゴリーについて質的に発達・成熟条件の異なるケース間の比較を行い、その共通性および特殊性の抽出を試みた。

各養育者と子どもの相互交渉過程において、以下のような共通点が明らかとなった。

「共通性」

1) 見る－見られる関係の成立

健常児および ASD 児においても子どもの動きが養育者に選択され、その動きを養育者が逆模倣し、子どもが影響を受けていく過程がみられたことである。その形成過程には、自己の動きと養育者の動きが視覚的に同一であるという気づきがあり、養育者と特定の動きを共有し「見る－見られる」関係を成立させていた。

2) 養育者と子どもの独自の道具の媒体

2つめの共通性として「見る・見られる」関係性の成立に、養育者との相互交渉過程で独自の道具を媒体として、その過程においては、模倣を表出させることがみとめられた。

3) 身体の同一化と情動の表出

3つめの共通性としては、視覚的な動きの同一化とそれにもなう情動表出がみられたことから、両者が視覚的に同一化した動きに養育者と情動を共有することが可能であり、その意味で「見る・見られる」「模倣する－模倣される」という他者との間に対極化が生じ、双方が身体と情動表出を「同一化」させていく過程となり、共同行為をみつけていく相互交渉過程が明らかとなった。

「特殊性」

1) 相互交渉の変化

①健常児と養育者ペアでは、視覚的な動きの共有・共感だけでなく、同じ身体の動きに対する相互の情動の共有・共感も多いことから、一方向からではなく、相手が変わると自己も

変化するといった養育者と子どもの相互の変化により相互交渉が展開・継続されている。

②ASD 児のペアでは、同じ動きに対する情動の表出は、「笑う」ことが多く、「同じような動き」を繰り返すパターンの相互交渉を継続するといった点で、健常児と養育者ペアのような相互変化の展開はみとめられなかった。

2)養育者と自己の動きにズレが生じた場合

①健常児と養育者のペアでは、「同じ動き」の反復の過程で、養育者が社会的に意味づけし、調整した逆模倣を提供した場合、初めは9ヵ月児において否定、2歳児においても養育者の行動がこれまでと異なることを「ヤダ」「チガウ」と相違を指摘していたが、その後、養育者の「ズレ」の逆模倣を取り込み(内化し)、同じ動きや効果を求めて再現し、相互交渉過程の道具となった。

②ASD 児のペアでは、養育者が社会的に意味づけし、「同じ動き」の反復の過程では双方が共有し、養育者の逆模倣を取り込むことが可能であったが、養育者の動きとして社会的に意味づけされ、調整された逆模倣の再現については、2歳児・3歳児ともに予測できない行動に多くは興味を示さず、また否定もみとめられなかった。

3)その他、相互交渉過程のアイコンタクトの生起

①健常児と養育者ペアでは、9ヵ月児では養育者の動く部位への視線が多く、養育者は、子どもの顔と動きを交互に参照し、アイコンタクトする場面が多くみられ、結果的にアイコンタクトの場面が多く見られた。2歳児は養育者の動く部位と顔の参照が交互に行われ、子どもから養育者へのアイコンタクトが多かった。2歳児養育者の場合は2歳児の動きが複雑になっているのか子どもの動く部位や動き方への追視の視線が多かった。

②ASD 児のペアでは、2歳児・3歳児ともに「見る―見られる」相互交渉過程においてもアイコンタクトは少なく、生起しても短いスパンであったことから、道具を媒体としながらも共同行為の中で目を見ないコミュニケーションが成立していたことが明らかとなった。このことは、健常児と養育者のペアに比べ、相互交渉過程の変化の弱さも大きく影響することが示唆された。

以上の結果から、研究Ⅱで明らかとなった模倣の発達プロセスの特徴および機能・構造的側面と本研究から得られた結果について照らし合わせてみる。

まず、健常児と養育者ペアでは、最初は視覚的な「同じ動き」の共有から次第に、動きを共有する情動にも重点を置き、共同行為をくり返していた。その過程は、最終的に自己の動きを新しく再現するズレた逆模倣に対しても自己の動きとして内化されていくことが示唆された。これは、プロセス・モデルでいうポイント1(同じ動きの気づきと同一化)とポイント2(共同行為)の過程である。さらに3つめのポイント(ズレの気づきと内化)である、自己とは異なる養育者の逆模倣に対して、ズレを感じながら内化することに展開していく過程がみとめられた。この段階のズレを共有し共同行為を行う相互交渉を経験することで、他者の

意図的模倣を獲得していく過程が推測され、研究Ⅱのプロセスを支持する相互交渉過程がみとめられた。

一方、ASD 児では、視覚的な「同じ動き」の共有から次第に、動きや情動を共有し共同行為する過程がみられ、プロセスを支持する結果が得られた。しかしながら、プロセスの3つめのポイントである「子どもが「同じ動き」の中にズレを認識し、内化する」を考えると、養育者が「同じ動き」に調整することで生じるズレに反応せず、その調整されたズレの逆模倣を内化するに至らなかった。したがって研究Ⅲに参加した ASD 児と養育者ペアでは、視覚的に「同じ動き」を共有し、自己の動きを養育者に逆模倣され、再度、自己に内化する「模倣する・模倣される」の過程がパターン的に長く繰り返されるという、研究Ⅱのプロセスを部分的に支持した結果となった。

また、この研究Ⅱの仮説的な説明が研究Ⅰの結果と合うものであるかについて、研究Ⅰと研究Ⅲにおいても ASD 児と養育者ペアの出発点には、養育者が子どもの好む動きや音声をとらえ、逆模倣の動きとして用いることから始まり、その特定の動きは視覚的に子どもに「同じ動き」として気づかれている。そして「見る・見られる」関係を成立させており、1つめのポイントである個体間の身体に「同じ動きの気づき」をとめない、反復される過程を経ていると考えられる。また2つめのポイントとして、子どもが養育者の逆模倣を介して、能動的に自己の動きを再構成する形で内面化し、「模倣する・模倣される」気づきと共同行為が情動を伴い反復され、みとめられている。このことから研究Ⅰについても研究Ⅱの仮説的な説明を部分的に支持する結果となった。

以上のことから、模倣の発達には乳児期早期から養育者と子どもの相互交渉過程において独自に内在するものとして、実践的に双方向で動きを媒体として同一化し、情動を伴う共同行為の過程をたどり、この相互交渉を経験することが他者の動きのズレに気づき、他者の動きを獲得していく過程であることが考えられた。さらに ASD 児の模倣の発達について、身体の同一化から自己と他者の認識と情動を伴う共同行為への移行がみとめられたことから、研究Ⅱの社会文化的視点からの模倣の発達プロセスに近似する経路をたどるが、その後のズレを認識できず、他者の動きを内化するには至らなかった。このことから健常児と比較して、模倣の発達はパターン的な特徴をもちながら、あるいはさらに多様な発達経路をもつことを想定する必要があると考えられた。

結論

第9章 総合考察

第1章において模倣とは、発達初期から社会に適応する重要な役割を果たすと示唆する研究動向を概観した。これら模倣に関する研究は、近年までに膨大な報告がなされ、その論考はいずれの研究においても「模倣とは、他者行為を知覚し、生じる反応である」ことが指摘されていた。一方、自閉症スペクトラム障害と診断された子どもは、模倣行為の表出が困難であるとする研究が多く報告されている。しかし、筆者が以前から行っている自閉症スペクトラム児(以下、ASD児と略す)が実験者から動きを模倣される「逆模倣の実験」では、模倣する実験者に対して、対象児が社会的な反応を生じたことを取り上げ、疑問を呈した。この疑問点からASD児の模倣行為を他者との間でとらえ直す視点を第1の背景として検討することの必要性を強調した。

そして模倣の発達については、これまで模倣の発達を基礎づけるメカニズムの様々な研究において論争がなされてきたが、研究者間で一致した見解は未だ得られていない。また、第1の背景として取り上げたASD児に関して、ASD児の模倣研究が研究の主な論拠である、自己・他者認知の困難とそのメカニズムに集中しており、発達早期のASD児に関する模倣表出の困難や模倣の発達の実証的な知見はまだ十分に得られていない。その上で、古典的な模倣研究の論考である、他者の行為を知覚し、生じる反応としての模倣の発達の証左として、まず考えられるのが第2の背景にあげた乳児期の養育行動の1つである逆模倣とのやりとりであると考えた。その視点から、養育者の逆模倣とのやりとりで生じる子どもの模倣をとらえることで、模倣の発達を基礎づける資料が得られることが想定された。

まず、第2章において、これまでの乳児の模倣研究の知見について整理してみたところ、古典的な模倣研究の論考である、他者の行為を知覚し、生じる反応の位置づけが多くの研究報告において、明示されていなかった。これらの研究では、乳児に対する実験的手法が多く用いられ、その背景には、模倣の発達を個体内発達としてとらえる、すなわち子どもの生活文脈から切り離れた生得的メカニズムに基づく発達である理論モデルが提唱されてきたことを指摘し、ヒトとの間に生じる模倣について改めて吟味する必要があることを述べた。

第3章においては、ヒトとヒトの間に生じる模倣について、どのような位置づけが必要であるのか吟味した。その観点として、自己と他者の関係論を代表する比較認知的心理学的視点から、模倣の発達に関わる Tomasello のシミュレーション説を取り上げ、その発達の特徴を概観した。この Tomasello のシミュレーション説で、乳児は自己を基点として、発達初期から他者の行為に自己を同一化(identification)させる機能を持ち、この機能を用いて、他者の動きに自己を適用させる、すなわち自己と同じような他者を理解する個体内発達のプロセスが仮定されている。しかし、この説においては、実際に検証されておらず、その発達過程は仮説的である。そのため、生後9ヵ月以前の実際の乳児と養育者という対人的なやりとりや社会的な結びつきは、重要視されてこなかった。

したがって本論では、この Tomasello の理論を基盤に発達早期においても乳児と養育者の対人的な自己と他者の相互交渉過程が発達論的に定位することが模倣の発達に影響を与えるプロセスの仮説構築において重要であることが考えられた。

そして第4章では、模倣の発達を自己と他者の相互交渉過程において拡張させるために、養育行動に含まれる養育者が子どもの動きを模倣する行為、逆模倣(*being imitated*)の役割に着目し、養育者の関わりの反応として子どもが表出する模倣、またその過程で展開される「やり-」が「やり-とり」、「やり-とり-やり」へのプロセスで模倣の発達をとらえることを提案した。こうした双方のプロセスは、自己と他者の相互の存在として、個別性と社会性を併存させる模倣の発達の重要な本質を表していると考えられた。この相互交渉の特徴を踏まえ、養育者と子ども間の相互交渉過程の特徴を表す理論として、Vygotsky の社会文化的視点について吟味した。この相互交渉過程を強調する理論は、子どもの個体内発達という一方向の研究と異なり、養育者と子どもの双方向の影響を検討するパラダイムとして、以下を考慮する必要がある(Valsiner & Veer, 1988)。

- 1)社会発生的視点
- 2)認知機能の社会的起源
- 3)社会的媒体

そして、社会文化的視点から養育者と子どもの相互交渉過程に焦点をあて、改めて模倣の発達に影響を与えるプロセスの基礎データを得ることを目的とした。加えて、第1の背景としてあげた、ASD 児の模倣表出の困難性という点について、社会文化的視点による模倣をとらえ直し、自己と他者の認識に質的な障害をもつことにより、模倣が障害されるという先行研究の指摘に対し、共同注意の成立以前の自己と他者が同じような動きであるかの気づきの発達水準に焦点をあて、この気づきを1つの重要な発達起源として、ASD 児が特異的な模倣を発達させる可能性について想定した。

以上のような諸点を実際に検討するため、まず、研究Ⅰでは、ASD 児の模倣の表出について、養育者の逆模倣の関わりから始まる相互交渉過程での模倣の生起についてとらえ直し、相互交渉過程において模倣が生起される要因について明らかにすることを目的とした。

また研究Ⅱでは、社会文化的視点による模倣の発達について、発達早期の養育者と子どもの相互交渉過程そのものに内在する影響について、縦断的に吟味し、基礎データを得ることが目的であった。ここでは、日常の文脈において、養育者の逆模倣の働きかけと子どもの模倣様反応との関係、相互交渉過程の構成原理となる自己と他者として、とらえられる文脈では、実際どのような関係が形成され、子どもの模倣の発達に影響をおよぼしていくのか共同注意成立前から成立後の乳児の観察を通して吟味した。加えて、養育者と子どもの相互交渉過程がどのような変容をたどり、その変容が子どもの模倣の発達のどのような側面に、どのように影響をおよぼすのか、その機能と構造面について検証した。

そして研究Ⅲにおいて、模倣行為に困難を示す ASD 児と健常児との比較検討を通して、共通点と特殊性を吟味し、社会文化的視点における模倣の発達に影響を与える相互交渉過

程の発達プロセスについて仮説的な説明を試みるのが目的であった。

以下に各目的と得られた知見について整理してみる。

第1節 目的と得られた知見

1) 自閉症スペクトラム児における社会的相互交渉過程での模倣のあり方：探索的データ

研究 I において、模倣行為が困難とされる ASD 児について、養育者との社会的相互交渉場面でとらえなおし、模倣行為が表出される過程について検証した。その視点として、Vygotsky の社会文化的アプローチを参照し、養育者と子どもの相互交渉過程の分析を試みた。具体的には、1) 発生的方法(Genetic Method); 認知機能は、ヒトとしての生物学的機能と社会や文化的過程の両者の融合により発生する、2) 認知機能の社会的起源; 個人の認知機能は社会的相互交渉に由来する、3) 社会的媒体; 心的過程は心的道具や記号によって媒介される、という視点である。この視点により、子どもと養育者が何を情報として相互交渉を行い、子どもがどのように取り込むのか、子どもと社会の接点となるものを見出すことができると考えた。そのことから、相互交渉の開始や維持に重要な媒体(両者間で共有する道具)をとらえ、その特性について検討した。

その結果、1-1 で明らかになったことは、3つあげられた。1つめは、社会的相互交渉過程で養育者が子どもの動きをとらえ、逆模倣で働きかける(「やり-」)ことで、相互交渉過程の導入時、双方の立場や視点が異なっても、養育者の逆模倣を「同じような動き」として注目して「見る」ことが可能であった。その後、養育者の逆模倣の動きを自己と同じような動きとして気づき、子ども自身が自己に内化し、養育者に「見られる」ことを意識していた。このような相互交渉過程には「やり-とり」である「見る-見られる」関係が成立していたことが明らかとなった。また2つめに養育者が逆模倣を開始することで、「同じような動き」が養育者と子ども間の媒体として機能することが明らかとなった。さらに3つめには、媒体としての「同じような動き」は、子どものすべての動きではなく、断片的に1つの動きとして、養育者が選択したものであり、社会的な動きとして養育者が何らかの意味づけをし、意味の発生を担うものとして機能することが明らかとなった。この結果から、ASD 児においても社会的相互交渉過程では、自己と同じような他者の動きに反応する水準の自己理解、すなわち双方が「同じような動き」に気づき、やりとりを構築させることが示唆された。

これを受けて、1-2 では、養育者と子ども間の「見る-見られる」関係性や媒体としての「同じような動き」がどのように模倣行為の表出に影響を与えるのか、両者の観察と養育者の記述からも分析を試みた。

その結果、養育者は、子どもの動きの中で頻度の多いものに着目し、それをすべての動きではなく、断片的に選択する傾向にあること、またその意味の発生においては、養育者の主観的解釈ではなく、子どもの動きや状況の在り方を推測し、社会的に意味のあるものとしてとらえることが明らかとなった(Wertsch, 1984)。このように ASD 児と養育者の相互交渉

過程には、子どもの行為を媒体とした「見る - 見られる」三項関係的な相互交渉において、同型的な模倣行為が生じることが示唆された。これは両者間の文脈から発生する関係性として Vygotsky による認識の社会・文化的起源という枠組みからとらえられ、ASD 児の逆模倣を介した相互交渉過程においても、道具により活動が形成され、動きに意味が与えられる(意味の発生)という、両者間の道具としての媒体機能がみとめられた。

特に養育者の逆模倣の役割として重要な点は、子どもが好む動きや音声をとらえ、逆模倣していることから、Wretch(1984) のいう養育者の主観的解釈ではなく、子どもの立場からの状況定義に結びついたことばや身振りによる(田島, 2000)逆模倣を行っており、この状況が双方の相互交渉を維持し、同型的な模倣を表出させることにつながっていくと考えられた。

そして子どもは、養育者が選択した動きの逆模倣に対し、自己にとって予測性が高い場合は、じっと「見る」ことで興味を示す。この「見る」は、養育者を受け入れる態勢として機能し、その直後に自己の動きが養育者から「見られる」ことを期待することで自己と同じような他者理解が可能となることが示唆された。

以上のような結果から、自己や他者認識に障害をもち、模倣行為が困難であるとされる ASD 児においても社会文化的立場では、養育者と子どもの間に養育者の逆模倣を介した「見る - 見られる」「模倣する - 模倣される」関係が成立し、模倣を表出することが明らかとなった。この立場においては、模倣行為が個体の中で閉じられたものではなく、個体間で共有するという対等な参加にもとづく発達の本質をとらえるものとして、分析するのに有効な枠組みであると考えられた。

2) 健常児の模倣の発達に影響をおよぼす社会的相互交渉過程; 基礎的データ

研究 I で明らかとなった ASD 児と養育者の逆模倣を介した相互交渉過程の模倣行為の表出は、独自の文脈の過程を通して、「見る - 見られる」関係性を成立させ、最終的には模倣の表出が可能となるプロセスを辿った。この研究 I で明らかとなった結果は、社会・文化的にとらえられ、模倣行為が社会的相互交渉過程に内在するものと示唆された結果であったが、それに関する基礎的データが見当たらない。

そこで研究 II では、まず 2-1 でその基礎データとして、健常児の模倣の発達に影響する相互交渉について ASD 児でみとめられた「見る - 見られる」関係性を基盤とした「模倣する - 模倣される」といった模倣のやりとり関係の内容を主点に縦断的に健常児の模倣の発達に影響する相互交渉過程そのものを明らかにすることを目的とした。

特に社会的発達の理解革命期とされる 9 か月前後の発達変化に着目し、それ以前の模倣の発達過程が養育者と子ども間でどのように形成され、両者がどのように変容していくのか分析を試みた。

その結果、生後 14 日齢から 3 ヶ月頃までは、養育者の開始・主導で行われ、養育者側の逆模倣は、随伴的に身体部位の動きを再現し、意味づけはほとんど行われず、「同じような

動き」が逆模倣として再現されていた。それを受け、子ども側は「同じような動き」が刺激となり、動きを止めて「見る」ことがみとめられた。この場合、子どもは部位の刺激・強調として共鳴・同調させ、その動きが養育者に「見られる」という、「見る-見られる」形式が成立することが明らかとなった。この時期は、養育者が子どもの動きを逆模倣で介することで、「見る-見られる」を基盤とした「模倣する-模倣される」やりとりの単位が増えることが明らかとなった。さらに注目すべきことは、特に生後6ヵ月頃に子どもが情動的模倣をくり返し表出するたびに、養育者が評価を行い、評価的な逆模倣を再現する中で、養育者自身の逆模倣の社会的意味を説明しながら、調整した逆模倣を行っている点である。この時期に子どもは、意味づけ調整された逆模倣を「見る」ことが増加し、その一方で、養育者も「同じような動き」の逆模倣の再現が減少し、子どもも「同じような動き」を「見る」頻度が減少していた。Vygotsky(1978)は、相互交渉の状況について、相互交渉は単に認知的な不均衡を子どもの内部に発生させるだけではなく、新しい知識を形成するための情報を提供する場になっていると述べている。したがって「同じような動き」を「見る」とは異なる、新しい認識の形成が生後6ヵ月頃に促進しつつあることが考えられた。

さらに7~8ヵ月頃には、養育者と子ども双方に大きな変化がみとめられている。まず養育者は、子どもの模倣様反応が意味を含むことを期待し、さらに同じような動きを共有するよりも、自己と他者の「異なる動き」という視点を強調する働きかけも行っていた。また9か月前には、子どもの運動能力も発達し、養育者が逆模倣で再現する社会的に意味づけされた動きについて、子ども自身も能動的に選択しながら、模倣様反応として再現することが明らかとなった。この場合、子どもは動きの背景にある意味や意図を理解していないが、養育者と共に楽しみたい、あるいは養育者の反応を見ながら「模倣したい」という動きとして情動が伴っていた。ここではミミック的な模倣ではなく、特定の動きに意味や意図を含む模倣獲得の段階へ移行していく時期として示唆された。

したがって、この時期は、Vygotskyのいう社会文化的に構成され、準備された次の段階へと方向づける橋渡しの状況を提供しており、養育者と子どもの関係も大きな変化を伴っていることが考えられた(Rieber & Carton, 1987)。

これまで一般的に模倣様反応は、その表出自体が子どもの運動能力に影響されると考えられてきたが、2-1の結果から、養育者が子どもに影響され、養育者の選んだ特定の動きを子どもに逆模倣し(やり-)、影響を与えていく、それを子どもが受け取り(やり-とり)、再現する(やり-とり-やり)といった「やり-とり」から相互の影響を与え、このくり返しにより、両者間のコミュニケーション、すなわち相互交渉過程の文脈の結果として、模倣様反応が生起し、変容していくことが推測された。

この点について、生後9ヵ月以前の相互交渉過程の観察で明らかになったように、発達初期の養育者と子ども間には、「同じような動き」の同一化の機能を双方が適用させたことにより、動きや情動を共有・共感させ、双方向から共同的に拡張し、相互交渉を展開させていくことが明らかになった。この共同行為の過程においては、養育者の逆模倣をみて、養育者

の反応を手がかりに「模倣したい」という情動が模倣行為を生じる 1 つの重要な要素であることが示唆された。

以上、2-1 では、養育者と子どもの情動を伴った共同的な相互交渉過程の重要性が明らかとなったが、この結果は、観察でとらえられた変数を数量的に推測したものであり、具体的な模倣の発達に影響する双方向の特徴やその発達に影響を与えるメカニズムにまでは検討ができていなかった。

したがって、2-2 では、基礎データとして、模倣の発達に影響する相互交渉について、健常児の模倣の発達が発達初期に養育者とのどのような相互交渉でどのような影響を受け、相互交渉の文脈で子どもの模倣様反応や模倣がどのように表出されているのか、相互交渉過程そのものを明確にすることを目的とした。

具体的には、Tomasello の自他認識と意図的模倣の個体内発達を示すシミュレーション説をベースに、子どもの模倣の発達に関わる養育者との相互交渉過程の描写から、子どもの模倣発達に影響を与えるプロセスを分析することで、社会的相互交渉の機能・構造的側面を明らかにすることであった。

その結果、養育者と子どもの相互交渉過程を量的および短期の発達過程として詳細に描写(マイクロジェネティック・アプローチ)することで、模倣の発達に影響をおよぼす社会相互交渉過程に関するプロセス・モデルを推定し、その観点から養育者と子どもの逆模倣を介した相互交渉過程を分析したところ、両者の過程は「主体-媒体(特定の動き)-対象」という三項関係が明確な過程(Wertsch, 1985; 田島, 2003)であり、発達初期は「見る-見られる」の対極的な関係の過程で「同じような動き」の媒体を介したくり返しを可能としていた。このくり返しの過程を経験し、養育者は特定の動きに意味づけとして、子どもの模倣表出時に子どもの行動の説明を行い、自身の逆模倣再現時には、自身の行動の説明を行い、子どもが自己の動きとは異なる養育者の逆模倣の気づきに至っている。また相互交渉過程の詳細なプロトコル分析において明らかになったように、9 ヶ月以前においても子どもの運動能力が発達していくと、養育者の再現する意味づけの動きを能動的に選択しながら、模倣を表出させていた。この模倣表出は、自己や他者の行為の意図を理解する前に身体が先に養育者の動きを模倣する過程として、重要な以下の 3 つのポイントが明らかとなった。

- ①養育者の逆模倣を介して、「同じような動き」として自己の動きを再構成する形で同一化し、内面化していく過程
- ②子どもと養育者が「同じような動き」を介して、身体と情動の共同行為を反復する過程
- ③子どもが「同じような動き」の中にズレを認識し、内面化していく過程。その中では他者となる養育者の動きを自己に取り込むという大きな変容の過程である。

以上のことから、模倣の発達に影響をおよぼす双方の実践的な相互交渉過程として、個体内発達ではなく、個人間の機能・構造的側面の様相が示唆された。

また 2-3 では、2-2 で明らかとなった相互交渉過程の機能・構造的側面をさらに詳細に分析するため、「同じような動き」(同型的模倣)、「ズレの動き」(意図的模倣)に着目し、因子

分析による検討を試みた。

具体的には Mundy ら(2003)の発達初期のコミュニケーション尺度, Tomasello(1999)の模倣分類を参考に, 2-1, 2-2 の結果で得られた行動項目(見る-見られる, 情動, 言語・非言語行動, 模倣行動)について, 養育者に質問紙を作成し, 通過率として算出した。この分析項目について「同型的認識(模倣)」と「意図的認識(模倣)」の両側面を検討するため, 因子分析を試み, その結果をもとにグループの分類としてクラスター分析を行った。その結果, 「見る」「見られる」「情動」「非言語的行動」「同じ/気づき」「ズレ/気づき」「言語行動」「内面化1: ミミック・エミュレーション」「内面化2: 情動的模倣」「内面化3: 調整的模倣」「内面化4: 意図的模倣」の11項目群に分類し, 行動項目を作成した。また, 行動の初出月齢をもとに最尤法とプロマックス(斜交)回転による因子分析を行った。その結果, 4因子が抽出され, 「他者の注視理解」「同型的認識」「情動的評価」「意図的認識」と命名した。この4因子のうち, 「同型的認識; 「同じ/気づき」「内面化1)」と「意図的認識(見る-見られる(高), 内面化表象3 調整的模倣), 内面化表象4 意図的模倣」について, その背景に共通してみられる, あいまいな行動でも利益のない行動に対しても養育者の情動(視線, 表情, 態度)を手掛かりに模倣を表出する行為には, 2-2の結果にも示唆されたように行為を動機づける「共同行為(触発・動機づけ)」があると仮定した。

その結果, 「同型的認識」と「意図的認識」に直接的な発達連関はなく, 「共同行為(触発・動機づけ)」を介した間接的な関連をもつことがみとめられた。このことから「同型的認識」も「意図的認識」もその基盤には, 他者との情動評価による共感にもとづき「模倣される」ことを意識し, 模倣する「共同行為(触発・動機づけ)」によって模倣の発達が促されていく過程が示唆され, 「同型的模倣」と「意図的模倣」の2つを含む「共同行為」の経験は, 自己や他者を理解した意図的模倣の発達において重要な役割を持つことが考えられた。

さらに仮説モデルの構築にあたり 11項目間において相関を仮定したが, 認識としての「同じ/気づき」「ズレ/気づき」では有意な相関が示されなかったことから, 養育者(他者)の行為のどこを読み取り, 模倣様反応や模倣として内化, 再現するのか, 個人差があるものと考えられ, これらの行動傾向は, 独自の文脈においての相互交渉場面の特徴や個人差を検討するうえで, 重要な指標となるのではないかと考えられた。

3) 健常児と自閉症スペクトラム児の模倣行為に関する社会的相互交渉過程の比較;

比較検証

研究Ⅱで明らかとなった模倣の発達に影響をおよぼす相互交渉過程の機能・構造的側面について仮説的に発達プロセスとして説明を試みるため, 健常児とASD児の比較を通して, 妥当性の一環として検証を行った。具体的には, 健常児と養育者のペア, さらに質的に発達・成熟条件の異なるASD児と養育者のペアのケース間において, 模倣の発達に関連する相互交渉過程の比較検討を行い, その共通性と特殊性を分析し, 模倣の発達プロセスの仮説的な説明を試みるのが目的であった。

また 2 つ目の目的として、研究 I の ASD 児の結果が研究 II の機能・構造的側面のプロセスに合うものであるか、一般的であるのか、検証を行うものであった。

その結果、健常児と養育者ペアと ASD 児と養育者ペアの相互交渉過程の共通性として、養育者の逆模倣を介して、身体的・情動的な同一化の気づきから自己や他者への気づきは、「見る - 見られる」「模倣する - 模倣される」という実践的な相互交渉の過程の結果として変化をもたらすことが明らかとなり、健常児と ASD 児が 1 つめと 2 つめのプロセスの発達段階までは近似する過程をたどることが明らかとなった。また、健常児と養育者のペアが研究 II の 3 つのすべてのプロセスを支持する結果に対し、ASD 児の特殊性として、3 つめのプロセスである、子どもが養育者の調整した逆模倣のズレを認識し、内面化する過程において、2 歳児および 3 歳児においても養育者の調整した逆模倣を注視できず、ズレへの気づきが生じづらい結果であった。

また ASD 児の場合、自己の動きと養育者の逆模倣に対して、身体的・情動的な変化も弱く、ASD 児の特殊な認知特性が明らかとなった。この結果は、健常児の模倣を介した相互交渉過程と比較し、ASD 児の模倣の発達および模倣の表出に困難を示すという要因の 1 つとして想定された。

また 2 つめの検証である研究 I の ASD 児の結果が研究 II の模倣の発達プロセスと合うものであるか、について比較した結果、双方向の実践的な相互交渉過程で、研究 I においてもプロセスのポイント 1, 2 の過程をたどり、部分的に仮説的な発達プロセスの 2 つのポイントを支持する結果であった。さらに研究 I の結果から、そのプロセスをたどる経路の想定として、ASD 児が自己にとって予測の高い動きとしてとらえることが関連している可能性も考えられ、自己の経験と養育者の動きを結びつけ、さらに双方向の同一化が機能し、両者の相互交渉の結果として、同じような動きの模倣およびそのやりとりとしての共同行為が獲得されるものと考えられた。また研究 I においても 3 つめのポイントの過程は、養育者が調整した逆模倣のズレに対し、自己が予測できない動きとして、新しい動きがとらえられない ASD 児の認知特性の在り方がこの過程を通過できない要因として想定された。

したがって、以上の結果から間身体的・情動的な同一化の過程をたどりながらも、健常児よりも自己と他者の客体的な気づきが相対的に弱いまま、関係性が成立していると考えられた。そのため、養育者の調整された逆模倣への気づきは生じづらく、ポイント 1, 2 の過程をくり返すパターン的な特徴をもちながら、健常児と近似する発達経路をたどったと考えられた。

また、このように ASD 児と養育者間では「同じような動き」が相互交渉において媒体となり、「見る - 見られる」「模倣する - 模倣される」関係性が自己と他者認識の発達的变化を生じさせていた。このことから、ASD 児の同一化の機能不全ではなく、養育者側の媒体の使い方や対象児自身の機能間の連関の仕方や ASD 児の多様な発達水準により、健常児よりもさらに広範な発達経路も予想された。

以上のように模倣の発達が社会文化的な文脈の過程で、発達早期から実践的な養育者と

の共同行為を通して、媒体の獲得と媒体に基づく模倣の発達のプロセスとしてとらえられることが示唆された。

さらに以下において、模倣の発達と相互交渉過程との関連について考察を試みた。

第2節 実践的な相互交渉過程における模倣の発達のプロセス・モデルの提案

ヒトの模倣の発達は、ヒト固有を特徴づける社会文化的文脈の中で、発達早期から養育者と実践的に文化的道具を介して、身体同一化を基盤として発展していくことが示唆された。そしてその実践的な相互交渉過程では、模倣を発生・発達させる3つの段階が明らかとなった。この3つの段階の示唆について考察してみる。

1) 同じ認識と身体同一化の段階

まず、Tomaselloによれば、ヒトと霊長類との決定的な差異として、ヒトの乳児が心的機能である同一化(identification)の機能を備えているとし、子ども自身が自己の経験を他者に適用し、同一化することにより、他者を理解していくとしている。

模倣の発達において子どもの個体内発達を主唱する先行研究も多いが、本研究では、社会文化的視点において、ヒトの模倣の発達が発達早期より、養育者と子どもの間で行為を文化的道具(媒体)として原初的なスキルをやり-とりから発展させながら、模倣を生じさせ、獲得していくことが明らかとなった。そのため、発達早期の子どもと養育者との間では、文化的道具となるきっかけとして、養育者側の関わりが大きく影響し、養育者が子どもの行為を逆模倣することで、双方の動きが「同じような」認識と身体の同一化を生じさせ、子どもはその場面で、養育者の文化に断片的に触れる段階となる。しかし、ここではまだその行為の目的や意図については理解されておらず、知覚的に文化的な身振りや態度に注目し、同じ動きとして表出する段階である(「同一化認識の身体の一体感」)。

2) 情動を伴う共同行為の段階

この段階についても養育者のかかわりが重要になってくる。養育者の出す声かけや表情、態度などの手がかりによって、子どもが模倣を表出することで、やり-とりを継続し、両者間で特定の文化的道具として情動が生じ、共同行為へと移行していく。この段階を説明するためには、社会文化的アプローチに基づく、再定式化の試みに集約されていると考える(田島, 2003)。定式化の試みにおいて、Wertschは、学習を文化的道具に媒介された行為としてとらえ、媒介された行為は、特定の特権性をもった媒介手段との出会い(本研究では養育者)に基づく習得的側面(能力の獲得)と、その個人的使用(個人的再構築)に基づく媒介手段としての専有的側面(能力を自分のものにする)に特化されると述べている(田島, 2003; 2008)。したがって、この段階では、媒介された行為の初期段階の習得的側面として、区別される(「養育者との情動的一体感を伴う共同行為への移行」)。

3) ズレの認識と他者の動きを取り込む段階

さらに 3 つめのズレの認識と他者の動きを取り込む段階については、養育者が子どもの動きをこれまでの子どもの形式ではなく、養育者自身の文化的な意味づけや調整を行い逆模倣することで、双方間に視点のズレが生じることとなり、ズレの動きに注目していくことが可能となる。このズレこそが新たな文化の意味理解の場面となり、双方がそれぞれ新しく自分なりのものを獲得・表出していく過程へと移行していく専有的側面が機能しつつあるとも考えられる。Wertsch は、習得と占有の関係について、両者を独立の過程とした上で、時差的な関係を強調しており、媒介された行為の初期には、習得的側面が機能し、習得的使用すなわち、自己内での経験が重なるにつれて自分なりのものに改変していく専有的側面が現れてくるとしている(田島, 2003)。

このような定式化から、この段階では、媒介手段の習得的側面に基づきながらも自分なりの使用を通じて、媒体を修正したり、新たな媒体を構築したりすることで新たな模倣行為の道筋を発展させていくと考えられる。この点からこの段階は「ズレの認識の確立と統合をめざした他者の動きの習得と専有の過程」と考えられる。

以上のように養育者と子どもの相互交渉において、子どもの模倣を発達的にとらえていくことで、養育者の動きが自己の動きと「同じような動き」であること(見る；養育者の逆模倣の気づき)、また自己の動きが養育者の動きと「同じような動き」であること(見られる；自己の模倣の表出)、という 2 つの認識の経験を展開しながら、自己と他者の動きの認識と自己と他者の動きの習得過程が示唆された。

そこで、本研究の考察として社会文化的視点の模倣の発達プロセスの仮説モデルを提案してみたい。

本研究では、模倣の発達にかかわる過程として、子どもと養育者間の 3 つの影響過程を明らかにした。これをふまえ、研究Ⅱ2-3 で得られた結果を組み込み、仮説モデルの作成を試みた。まず、乳児期の模倣の発達は自己の能動性の発達とともに、養育者の社会文化的な局面に影響を受け移行していくものと考え、横軸に自己の能動性の発達を設定した。また本研究では、子どもの立場に焦点をあて、その発達過程を検証したため、養育者側の立場については、本研究の観察で得られた資料をもとに子どもの発達過程の上部に簡易的に養育者との社会的局面を組み込んだ(Figure 9)。Figure 9 に示すように養育者と子どもは、それぞれ異なる立場として対極化しており、子どもは最初に養育者から見られる存在として感覚運動による動きを表出し、養育者は子どもを「社会的存在」「心をもつ存在」としてとらえ、子どもの発声や動きを観察する。養育者は子どもの発声や動きから特定の動きを選択し、逆模倣として関わる。その様相を Figure 9 では養育者の「情動・動きの解釈」と子どもの「感覚運動」間の双方向の矢印で示した。この養育者による逆模倣場面を開始として、以下に模倣の発達に関連するプロセスを説明してみる。

まず、プロセスの前段階に研究Ⅱの検証で得られた、見る-見られるの他者知覚による経験から「他者注視の理解」「情動評価」を組み込み 3 つの過程への影響を想定した。

①「同一化認識の身体の一部感」の過程

養育者がとらえた子どもの動きは、養育者により「情動・動きの解釈」が加えられ、子どもの動きに対する逆模倣が繰り返し再現される（「情動の動きの解釈」から「感覚運動」「同一化認識への点線矢印」）。ここでは、まだ子どもの動きと養育者の立場は非対象である。しかし養育者が主導し、養育者が「同じような動きを」逆模倣で見せることで、子どもは共鳴的に身体部位を動かしながら、養育者が見る動きと自分が動かす身体部位が「同じような動き」であることに気づいていく（「情動・動きの解釈」と「他者注視の理解」の双方向の矢印）。この養育者の逆模倣と子どもの身体部位を動かすやりとりをくり返す過程で、子どもも「同じような動き」を特定し、模倣様反応として表出するようになる（「他者注視の理解」と「同一化認識」の双方向矢印）。この活動により、養育者と子ども間で「同じような動き」が媒体として機能する。

②「養育者と情動的一体感を伴う共同行為への移行」の過程

養育者と子どもが「同じような動き」を媒体として共有する過程において、養育者は子どもが「同じような動き」を模倣様反応として表出することを促し、期待するようになる（「情動・動きへの期待」から「他者注視の理解」・「同一化認識」への点線矢印）。その後、子どもは「同じような動き」に対する養育者の促しや期待に気づく（「同一化認識」と「情動評価」の双方向の矢印）。子どもは養育者から期待され・見られる反応を受け、「同じような動き」を再現し（「共同行為」から「情動評価」への双方向矢印）、両者間で「同じような動き」を媒体とする1つのコミュニケーションとして「期待し-期待される」双方の情動を伴う共同行為の作業過程が成立する（「情動・動きへの期待」「他者注視の理解」「情動の評価」「共同行為」間の双方向の太矢印）。

③「ズレの認識の確立と統合をめざした他者の動きの習得と専有」の過程

さらに両者の情動を伴う共同行為の作業がくり返される過程で、次第に養育者の逆模倣が要求水準を高め、「同じような動き」が養育者の主導により、社会的な動きとして調整されていく（「表象の変化」から「他者注視の理解」「情動評価」「ズレの認識」への点線矢印）。子どもは、これまでとは異なる養育者の逆模倣に対し、コミュニケーションのズレとともに養育者が期待する動きとして触発され、注視する（「他者注視の理解」から「情動評価」「ズレの認識」への矢印）。子どもの「ズレの認識」に気づいた養育者は「ズレの動き」を強調して促し、両者間の媒体として新しく社会的な意味づけを行い明確にする（「情動・動きへの期待」から「他者注視の理解」「情動評価」「ズレの認識」への点線矢印）。この養育者の「ズレの動き」に気づき、養育者の期待する動きに応えようと、調整を試み（「情動評価」と「ズレの認識」の双方向の矢印）、「ズレの動き」を模倣様反応として表出する（「ズレの認識」から「情動評価」「情動・動きへの期待」への矢印）。このように子どもは養育者との相互交渉過程におけるコミュニケーションの空間で、意味づけされた他者の行為を取り込む、あるいは自分のものとしていく過程へと移行していく（「情

動・動きへの期待」「他者注視の理解」「情動評価」「ズレの認識」間の双方向の太矢印。

④「習得と専有の共時的機能への移行」

加えて、社会文化的な視点から、他者の動きを取り込む習得と自分のものとする専有は、Wertsch が示唆するように、中・長期的な過程において「習得から専有」を示すと考えられているが、乳幼児期の過程では、「専有→習得→専有」という過程がみられ、年長になるほど、最初の自分なりの認識の適用と社会や他者の期待に応えるという部分が重なることが示唆されている。たとえば、Figure 9 において、養育者が調整した動き(媒体)を子どもに期待する(「情動・動きへの期待」から「他者注視の理解」「習得と専有」への点線矢印)と、子どもはその媒体に対し、自分なりの認識の適用か、養育者の期待に応えるのか、葛藤を生じ、習得あるいは専有を共時的に機能させていく(「習得と専有」から「情動・動きへの期待」への矢印)。このように相互交渉過程の中では、習得と専有のどちらも子ども側に葛藤や抵抗を生じさせるため、習得が専有に、専有が習得に変化するとされている(田島, 2003)。

したがって、社会文化的視点から、ヒトの模倣の発達の特徴を表すものとして、この習得・専有していく過程を 4 つめの模倣の発達に関連する段階に想定する必要があると考える。その意味で、子どもが社会的なもの和个人的なものを分けて、社会的なものだけを内化していくとは考えず、相互交渉過程そのものが高次的な模倣の学習過程として移行していくことが想定される(点線四角内の「習得⇔専有」から「意図的模倣」へ)。

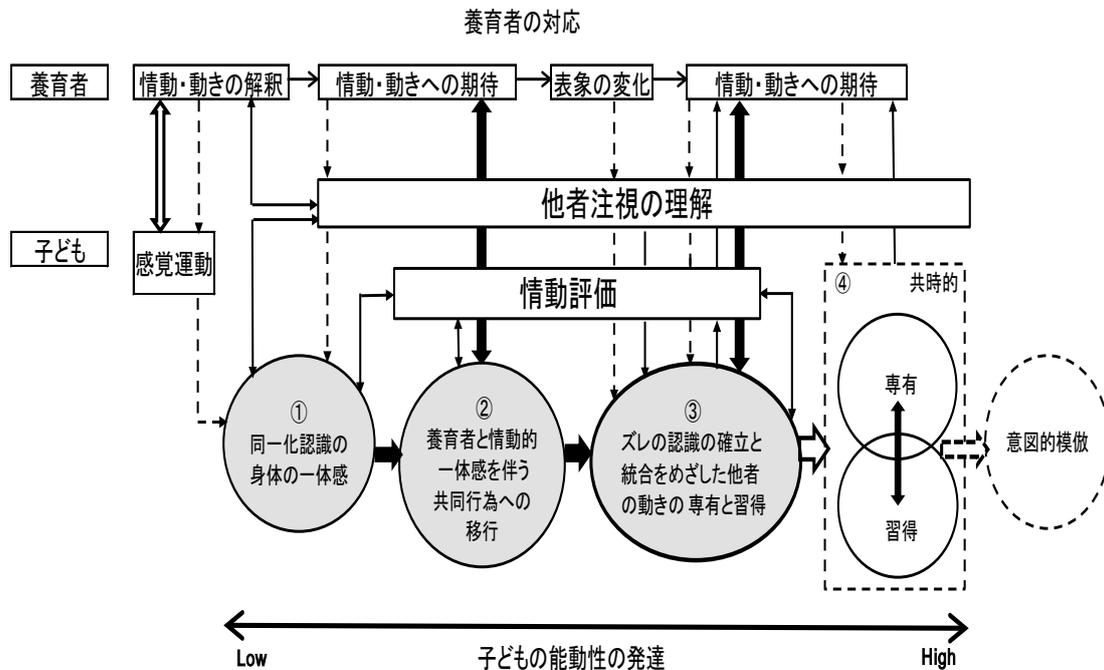


Figure 9 乳児期の模倣の発達に影響をおよぼす相互交渉過程の仮説モデル(平石による図示)

以上のように模倣の発達には、個体内発達だけではなく、環境へ適応しようとする子どもの能動的な発達と「発達の条件」として文化的体現者である養育者との社会的な文脈の中で促されていくことが想定できる。そして両者の独自の文脈において、実践的で共同的な相互交渉過程として子どもも養育者も発達的に変容する、すなわち子どもと養育者の関係性が常に変化していく過程の中で、両者がお互いの影響を受け、発達早期は主に養育者のガイドを受け、子どもの動きが文化的な意味を持つ模倣の発達として促されていくことが考えられる。

今回は、模倣の発達のプロセス・モデルを提案するにあたり、子どもの立場に焦点をあて、子どもの変容過程を主点に作成した。しかしながら、これら模倣の発達に影響する相互交渉過程とは共同行為過程であり、子ども側だけでなく養育者側の変容も含めた相互変容過程である。その意味で、今後、さらに詳細な養育者の立場をとらえ、模倣の発達に影響をおよぼす相互交渉過程について検証し、補完していく必要があると考える。

第3節 本研究の意義と位置づけ

以下、従来の模倣の発達研究と本研究の関係を考察し、本研究のもつ意義を整理してみる。

①1つめの意義として、社会文化的視点からとらえ直すことにより、自閉症スペクトラム児の模倣を生起する相互交渉過程が明らかとなり、模倣行為を再考する視点を得られたことである。

本研究では、今回、精神年齢1歳4ヵ月以上のASD児を対象とし、養育者と対象児の相互交渉過程に生起する模倣について検討を試みた。ASD児と養育者の相互交渉過程においては、その子どもにとって意味のある心理(文化)的道具として養育者から見出され、その道具の使用により、子どもは養育者が行うものと同じ形態の行動を再現し、直接的に模倣行為の表出につながることを明らかにした。心理的道具を有する過程において、社会と文化的側面との接面をもつ活動として示唆された点で、Vygotskyのヒトの精神機能は社会生活の起源をもつという発達の観点から、ASD児の独自のあるいは多様な模倣の発達経路を検討していく上で1つの視点になると考えられる。

このことは、ASD児の模倣の表出で考えると、それを個人に閉じられた能力で考えるのではなく、自己が社会的存在として他者と相互交渉し合い、共同行為する経験と過程の中で可能になっていくと考える。このVygotskyの社会文化的視点を導入することで、ASD児が他者に無関心ではなく、自分より発達の進んでいる養育者からの働きかけに対し、積極的に相互交渉し、この活動から得られたものを自己の中に内面化していくという能動的なプロセスがとらえられた。またVygotskyは、この文化的発達において障害児が健常児とは同じプロセスを辿りながらも、異なる経路や遅滞、逸脱を作りだすと考えているが、その一方で、文化的発達の回り道を指摘し、独自の発達を辿ることを述べている(McCagg, 1989)。すなわち、Vygotskyは、障害児の文化的発達について基本的には、健常児と同一のものとして、しかし、その形態は独自のものとしてとらえている。

本研究においても、養育者がその子どもにとって意味のある動きとして選んだ心理的道具

具(媒体)を媒介し、相互交渉が行われ、模倣の表出に至っている。しかしながら、健常児と養育者のペアでは、相互交渉が進む過程で、自己とは異なる養育者の「ズレ」を新しい媒体として機能していく過程がみられた。一方、本研究の ASD 児と養育者のペアでは、「ズレ」の動きは媒体に至らなかった。この「ズレ」の動きは、健常児と養育者ペアで積極的に道具として媒介され、新たな認識を獲得するに至っているが、ASD 児にとっては「同じ動き」に比べて、予測しづらく意味を見いだせないものとして、心理的道具に至っていないことが明らかとなった。したがって、社会的相互交渉の導入においては、子どもにとって意味のある心理的道具を有することが重要になり、他者と対等に参加する相互交渉過程において、重要な概念であることが示された。

以上のように本研究では、ASD 児の模倣の発達、模倣行為について社会文化的視点からとらえ直し、健常児の基礎データをもとに模倣の発達に影響をおよぼすプロセスを明らかにした。このプロセスには養育者と子どもが双方の共有する心理的道具を有することで、模倣の表出を可能にし、また養育者と子どもが共同的に相互交渉し、対等な参加を実証的に示唆したという点においては、ASD 児の模倣について、Vygotsky 理論が示す理論を説明する数少ない資料であるといえる。また同時に、養育者と子どもの相互交渉過程について、この媒体(心理的道具)とそれを利用していく過程を吟味することは、ASD 児の模倣の発達の観点を拡張する上で重要な知見になると考えられる。

②2 つめの意義は、模倣の発達に影響をおよぼす過程として、逆模倣を介した社会的相互交渉過程の構造・機能的側面を明らかにした点である。

模倣の発達においては、模倣の概念の広さから、模倣の活動が展開されている文脈から切り離され、個体内発達としてとらえられることが多く、その意味が構成される過程や文化の役割といった視点から得られた知見は少ない。

本研究では、模倣の発達の社会文化的視点の基礎的なデータとして、一方向的な個体内のみの発達や状況を越えた抽象的な活動ではなく、Tomasello の理論を参照に実際の養育者と子どもの社会的・実践的な相互交渉のあり方について吟味した。これらの検討から相互交渉の出発点には、養育者と子どもの視点や立場が異なっても、養育者が子どもの動きをとらえ、逆模倣することで対等なやりとりが行われ、共通の意味を共有する、すなわち双方向で影響し合う、発達メカニズムが明らかとなった。

社会文化的視点の社会文化的な習得の発達経路として Vygotsky は、「子どもの文化的発達の問題(1928)」の中で、2 つの発達経路をあげている。1 つは、生物学的で有機体的な成長過程である自然的発達と、もう 1 つは、文化的な手段の習得過程である文化的発達である。この 2 つの発達経路は、対比され、基礎である自然的発達の上に、高次の文化的発達が構築されると考えている。さらに自然的発達は、文化的発達に淘汰されるという消滅ではなく、文化的発達の背後にあり、発展的に止揚(保存され、高められる)される弁証法的なとらえ方がなされている。そしてこの 2 つの経路は、発達が進むにつれ、融合し、統一的な過程とし

で発展していくことを述べている。またこの中で、ヒトの自然的発達で支配するのは活動性の身体的体系であり、文化的発達において支配するのは活動の道具的体系であるとしている。すなわち、子どもの活動性の体系は、その状況において、子どもの身体的発達のレベルと道具の獲得のレベルによって規定されるのである。したがってある意味では、乳幼児の発達をとらえるためには、自然的発達と文化的発達の融合として、身体および道具との関連において分析しなければならないと考える。

そして、身体の自然的発達と文化的発達が融合していく過程でヒトがどのように精神機能を獲得していくのかについて Vygotsky は、まず「発達の源泉」として文化、「ヒトを対象」(歴史—文化的環境)を構成し、子ども自身が能動的に獲得していく活動として「発達の原動力」を設定している。しかし、この「発達の源泉」と「発達の原動力」のみでは発達しないとし、「発達の条件」として文化の体現者である大人(年長児)との相互交渉過程を通して、源泉と原動力の媒体過程の存在を位置づけなければならないとしている(田島, 2003)。それゆえ、子どもの動きは、早期から個人的なものではなく、個人間(文化的な)のものであり、その意味で模倣の発達においても、文化の体現者とその活動の文脈は、切り離すことができないものになる。これら Vygotsky の発達論の示唆を受け、子どもの行為に基づいた活動の文脈において文化的体現者である養育者によって、さらに発達の進んだ形で子どもの動きが相互交渉過程において洗練されていくという研究も報告されている。

たとえば, Turkheimer, Bakeman & Adamson ら(1989)は、Vygotsky の理論を継承し、養育者が子どもの行動を大人と同じように解釈する as-if 構造に基づく子どもの社会化(「子どもは社会的存在である」「子どもは心をもつ存在である」)という視点(Vedeler, 1987)から、養育者は子どもが文化的なものに近づくことができるように調節し、興味を持たせる役割をもつことを述べている。この大人の働きかけや準備によって、子どもの社会参加を導く一方で、Rogoff(1990)は、大人の文化的な準備に対し、子どもも大人に合わせようと調整し、文化的に意味を構築した上で、共有しながら精神間機能が行われ、精神内機能への移行を示した研究を報告している。

これらのことから、子どもを発達早期から社会的な存在としてとらえることは、乳児が自ら社会的存在と認識する以前から、また他者の行為の意図的理解がなされていない段階においても、子どもの動きは養育者の影響を受け、文化に近づいていくことが考えられる。そして、模倣の発達は養育者側の一方的な影響を受けているのではなく、子どもも能動的に活動し、両者が双方向に影響し合い構築していく相互交渉過程であると示唆される。

その意味で本研究は、養育者の逆模倣が調整され、自己とは異なる動きを取り入れる際に、子どもは養育者の行為の意図や意味の理解が獲得されていないにもかかわらず、先に身体に取り入れ、道具として使用し、自ら新しい行動を形成していく場面をとらえ、自然的発達である身体と文化的発達の融合過程が模倣の発達に影響をおよぼすプロセス・モデルとして、提案したものになっている。

以上のように、子どもの社会文化的な模倣の発達について、生後9ヵ月以前の個体内発達

の成熟を主点とする Tomsello のシミュレーション説を参照しつつ、本研究では「発達の条件」として、養育者の影響過程の補完を試み、養育者と子どもの模倣の発達の相互交渉過程に「見る・見られる」「模倣する・模倣される」という個人間の構造面が明らかとなった。このことから、乳児期早期の模倣の発達が一方的に影響を与えることや、子どもの個体内発達が重視されていることに対して、養育者と子どもの双方向の影響性の吟味を必要とすることを強調した。

そして相互交渉過程の中で、実践的に養育者と「同じような動き」を再現し(内面化表象)、情動をとまなう共同行為の活動を通して双方が変容していくこと、またその相互変化の中で動きの「ズレ」を見出し、新しい行動と意味を獲得していく機能面を明らかにした。この具体的な3つのポイント(①同一化認識の身体の一部感、②養育者と情動的な一体感を伴う共同行為への移行、③ズレの認識の確立と統合をめざした他者の動きの習得と専有の過程)を得た相互交渉の内容が、模倣の文化的発達に移行していく過程としてとらえられたこと、また直接的に模倣の発達に影響を与える過程として、プロセス・モデルの提案を試みた点は、模倣の発達をさまざまな文脈で吟味し、さらに実証的な発達の観点を展開していく上で大きな意味があると考えられる。

③3 つめの意義としては、模倣の発達に影響をおよぼす相互交渉として逆模倣を介した相互交渉に着目したことで、真の模倣とされる意図的模倣の発達への前駆的な過程を検討する契機となった点。

実践的な相互交渉過程においては、子どもは他者の意図や目的を理解する前に、身体が先に動き、他者と「同じような動き」を再現することが推察された。また養育者は、子どもの動きを選択的に逆模倣し、同一化を反復的に再現する過程の中で、養育者が文化の体現者として文化的意味を与えていたことも示唆された。また本研究では、子どもも選択的に養育者の逆模倣を取り込むといった、模倣の発達において習得や専有していくシステムを示唆した点で、子どもは他者の意図や目的を理解獲得してから模倣を行うのではなく、行為の意図や目的の理解が得られていなくても、個体内発達では不可能な養育者(他者)との共同行為の中で、実践的な相互交渉を経験し、養育者の期待や促しを受け、モデルとなる動きの習得と専有の過程を経て、意図的模倣を獲得していく可能性を想定することができた。

また相互交渉の特徴を表す Vygotsky の発達理論では、乳幼児期において、自然的発達と文化的発達の2つの経路に特徴づけられており、特に乳幼児期は、自然的側面が優勢であることが述べられている。そして、この乳幼児期の発達は、文化的発達の前に身体を通して語られ、視覚的記号の身ぶりがあることが述べられている。このことが、他者の行為の意図理解をする前に、養育者との媒体を介して、乳児が先に身体の動きを再現するといった、発達の形式である可能性が推測され、この発達の形式が後に、文化を継承する模倣学習へと発展させる基盤になっていくと考えられる。そのため、9か月革命以前の子どもの模倣の発達についても個人内発達するものとしてとらえることを避け、社会文化的アプローチからと

らえる発想が必要となってくる。

そして近年、Gergely & Csibra(2005)は、文化学習(Cultural Learning)について、ヒトは生まれながらにして、自然の教育システムで文化を伝え、広げていく行動特性をもつと述べている。すなわち、ヒトの文化学習は、子どもと大人の相互的なシステムを基盤としていることを指摘している。このことは本研究の結果にみられ、子どもは他者の行為の意図や目的が分からなくても、模倣を表出するという方略すなわち、発達形式によって、養育者と子ども間で相互交渉を成立させ、文化に適応しようとしている。そして Tomasello が指摘するように、9 ヶ月前後において、他者の行為の背景にある意図を理解することが可能となり、なぜ、その行為を他者が行うのかを理解し、模倣して取り込もうともしていることから、この時期は Vygotsky のいう、自然的発達よりも文化的発達が優勢になり、融合され統一していく過程が生じていると考えられる。

このことから模倣が発達する過程では、発達早期において、子どもの動きをとらえた主導的な養育者の関わりによって、子どもは動きの理解より先に身体の模倣へと動機づけられていく相互交渉のシステムが形成されていると考える。その過程での模倣の発達は、共同行為による新しい意味構築の過程であり、とりわけ子ども自身が能動的に行動や知識を獲得することである。したがって、意味や目的の理解を獲得する以前の模倣は、共同行為をする経験と過程の中で、大人の示す手がかりにより、文化を学習するという傾向性が高められていくと考えられる。

そして、養育者の選択した道具や手がかりは、文化的な知識として端的に示されており、この道具や手がかりを土台に意味体系のあるものを取り入れている。この過程は、それぞれの文脈に応じた独自の発達の方略と獲得があると考えられる。この点は、Cole(1989)を代表とする文化的文脈説の立場、たとえば、Bruner(1990)の子どもの発達は、個々人の育つ文化において、意味のあるものを取り入れて 自分自身の意味空間を構築していくといった立場と同じ視点であり、それぞれの子どもの多様な発達を示唆するものである。

これまで模倣の発達については、他者の意図や目的の理解による模倣として理解先行であったが、縦断的に養育者と子どもの相互交渉過程を検討した上で、独自の文脈との関係で子どもと養育者の共同的な作業として身体的な模倣が生起する結果を示し得たことは意義があると考えられる。

第4節 今後の展望と残された課題

本研究は、Vygotsky の示唆する視点に基づき、ASD児の模倣をとらえ直し、社会文化的視点の基礎データとして、健常児の模倣の発達に影響をおよぼす相互交渉過程を Tomasello の理論を参照に実証的に吟味したが、従来の発達の観点や方法論として個体内発達に対する疑問を提起した結果となった。

今日の乳児発達研究では、実験的な要素や状況や文脈を越えたアプローチも広がりを見せているが、Vygotsky 理論の主要点は、ヒトの認知はその置かれた状況や文脈によって規

定されているものであり、具体的な文脈から切り離しては対象についての理解はない、逆にいえば状況や文脈から得られる情報により、認識成立が支えられているということである。このような形でヒトの認識や理解をとらえると、子どもがなぜ認識や理解を獲得していくのかに対し、社会・文化の中で生きていくための実践であることがみえてくる。Vygotsky理論の継承・展開を試みている Wertsch らは、認識の獲得・成立についてそれを個人の頭の中での閉じた出来事ではなく、他者と相互交渉し、共同行為する経験と過程の中で可能になると考えている(田島, 2003)。

特にこの立場はヒトの行動の中でも「意味」の次元と他者とのコミュニケーションに焦点が当てられている。そのなかでも Bruner(1986)は、個々のヒトがある文化の中で育つ中で、そこにある意味体系のあるものを取り入れ、自分の意味空間を構築していくプロセスが発達であることを強調している。このような視点に立つと、相互交渉でどのような影響を受け合いながらヒトが認識や理解を獲得しているのかを明らかにするために当然の帰結として相互交渉過程の分析が求められる。これらの意味から、本研究で得た模倣の発達に影響をおよぼす相互交渉過程の資料と今後の展開に対する展望として、以下の点を課題にしながら検証を行っていく必要があると考えられる。

1)模倣の発達は、社会・文化に規定されている視点

社会的相互交渉のないところに自己や他者は成立し得ないとする Vygotsky らの社会文化的視点(Valsiner & Veer, 1988)で主張されていることは、①ヒトの認識の発達は社会・文化に規定されていること、②認識の発達は外にある認識対象を個人が自己に取り込む内化の活動によること、である。特に子どもの発達は、社会的水準の精神間カテゴリーから心理的水準である精神内カテゴリーへ移行し、個人の精神内カテゴリーの起源は、社会的水準である精神間カテゴリーに起源をもつとされる。またこの精神間活動から精神内活動の移行を媒介するモノがさまざまな道具(記号)であり、この道具によって個人の活動が形成され、社会的な意味が与えられる。

したがって、自己と他者の関係を必要とする模倣の発達を考察する際には、他者との相互交渉の経験がどのように自己に内化されていくのか、その精神間活動と精神内活動の直接媒介する機能をもつ道具をとらえることが重要な意味をもつと考えられる。

そしてさらに、ヒトとしての特徴を示す模倣の発達をとらえるために、文化的な道具としての動きを獲得する習得や動きを自分のものにしていく専有の過程についても詳細に検証していく必要がある。本研究では、その過程については仮説として想定したにすぎないが実証的に検討することで、模倣の発達を促す側面、あるいはそれぞれの相互交渉の特性が明らかになると考え、そこから子どもが何を獲得しているのか明らかにすることが大きな課題であるといえる。

2)模倣の発達に関する既存の理論や仮説との関連性と統合

乳児期の模倣の発達機序について、Piaget や Wallon らのフランスの伝統的思考においては、「非連続性」を前提として自己や表象のタームを用いることを避け、乳児が大人とは異

なる世界に生きていることの重要性を強調している(加藤, 2007)。たとえば, Piaget においては, 自己の活動に基づく環境や認識対象との相互交渉の結果について, 個体内発達の成熟による発達として, 社会や文化差の視点はあまり重要視されていない。また Wallon によれば自己は未分化であり, 自己は他者と共に形成される説明をしている。そして自己意識は, 子どもの経験の中で未分化から二重化を経て, 自己意識を分化させるとして 3 歳以降にこの自己の観念が現れるとしている。そして, 子どもの発達には表現と認識が必要とされ, 表現から認識へと変化するプロセスが自己意識の形成プロセスとしてとらえられており, その表現行為として模倣表現と情動表現が設定されている。すなわち他者へ向かっての模倣や情動の表現行為が他者との未分化, 二重化, そして分化という過程を経て, 自己意識を獲得するとしている。この認識の変化のプロセスでは表現と認識は連続した形で設定されており, 表現から認識へと移行する具体的な発達変化のメカニズムは明らかにされていない。

一方, 「連続性」というメタ理論をもつ英語圏の伝統思考においては, 心的機能が初めから何らかの形態として存在し, 後年発達することが重視されている。Tomasello は, 出発点に自己を置き, その自己の機能として生物学的素質としてヒト固有の「同じような動き」を他者の中に見るという個体内発達の成熟による同一化を想定している。この心的機能が模倣による文化的な学習や叙述的なコミュニケーション, 言語などが生まれるヒトとしての決定的な差異であることを述べている。しかし, この設定はヒトがある文化の中で生活することを前提として, 設定されたものであることがうかがえる反面, その発達においては, 他者を意図理解するまでの過程として, 子どもの個体内発達に焦点が当てられ, 他者との相互交渉の視点が含まれていない。

これら乳児発達研究の「非連続」「連続」のどちらの伝統思考も自然観察法や理論的考察による裏付けがなされ, 厳密なモデルに基づいた発達理論が作られているが, 子どもの個体内発達の成熟に集中しており, 相互交渉は操作変数として扱われており, 相互交渉そのものが模倣の発達に影響をおよぼす過程として用いられていない。そのため「非連続性」を伝統思考とする Piaget や Wallon の理論的枠組みの相互交渉と発達を考える場合, 相互交渉の結果はすでにどのような方向に向かっているのか決定されており, 発達の方向自体も相互交渉過程によって受ける影響といった機能的な役割は与えられないことになり, 模倣の発達変化のメカニズムは, 既存の発達理論の枠組みの中で見出せなくなる。したがって, これまで発達心理学の基盤を作ってきた理論や仮説を社会文化的アプローチの観点からも検証する必要があると考えられる。

このような意味から, 本研究のプロセス・モデルは, 自己や自己意識が社会的相互交渉のないところでは成立し得ない, 自己とは社会的産物であるという社会文化的視点の理論的枠組みを用いて得られた資料提案としてのファーストステップのモデルであるが, 今後さらに養育者の立場を含めたプロセス・モデルの検討とケーススタディの土台として十分な仮説に努め, 既存の理論の補完としてとらえ, 今後の研究につなげていきたいと考える。

3)自閉症スペクトラム児の模倣の発達における社会文化的視点の模倣行為

本研究の背景の1つでもあるASD児の模倣の発達について社会文化的視点でとらえ直す作業でみてきたように、Vygotskyは障害について固定的な現象としてとらえるのではなく、自然発達上に文化的な行動様式が構築されていくと考えている(Gindis, 1986)。この視点から外的に類似した特徴による現象の分類にとどまらず、発達を過程の中でとらえることで、ある発達段階の子ども達の独自性をとらえることも可能になると述べている(Gindis, 2003)。この発達に影響をおよぼす過程は、相互交渉という複雑な過程であり、様々な要因が入り込んで関連し合っている。そのため、本研究で得られた資料を基に、まずは焦点を絞って相互交渉の影響過程についての発達メカニズムを明らかにして取り組むことが必要である。

Vygotskyの発達論では、社会的相互交渉は認識の形成において直接影響を与えるものと位置づけられる。したがって、相互交渉は認知的ズレを個人の内部に生じさせるだけでなく、新しい情報や知識が提供されるという場にもなっている。健常児の場合は、このズレの新しい情報や知識に気づき、実践的な相互交渉の過程で、理解より先に身体を動かし個人に内化される様子が推測された。しかし、健常児の内化の具体的な過程はまだ同定されておらず、今後の課題ともいえる。また本研究のASD児の場合、認知的なズレを内化するに至らない結果であった。この問題について、どのような発達段階で内化が行われるのか、あるいは行われないのか、またどのようなパートナーであれば、内化の活動が行われるのか、健常児とASD児の内化の過程をどのようにとらえ、取り組むのが課題である。

また、特に文化的発達においては、その子どもにとって意味のある「心理的道具」を有することが重要であるとされている。この道具は、社会・文化的環境の産物でもあり、これにより子どもの活動が形成され、社会的な意味も与えられてくる。また道具は精神間と精神内活動を媒介する役割があり、この道具を用いることにより発達過程が複雑化するとも考えられている(柴田, 2006)。これは障害そのものよりも、個人の社会・文化的側面にどのような影響が生じるか、どのような個人の意味世界を構築していくのかという基本前提が得られると考える。

さらに、今後のASD障害の診断を受けた児・者の方々の研究指針となるべき見方として、その諸症状や発達水準は多様であり、先行研究の知見からも様々な動揺がみられ、今日のASD児に関する研究で議論が錯綜している原因となっている。今回、本研究では、対象児の平均発達年齢を1歳4ヵ月以上の大きな範囲でとらえ、厳密な統制は行わなかった。この厳密に統制を行わなかった理由として、近年のASD児の認知研究において、健常児との比較や実験場面で「～ができない」という結果と条件や手法を調整すると「～であればできる」という結果が混迷しており、解釈が困難となることや、また厳密な統制により、ASD児の機能障害を想定した結論が導かれる恐れも指摘されていることなどがあげられる。そのため、本研究においては、固定的な能力測定ではなく、日常生活の養育者との相互交渉過程において、どのような条件で、あるいはどのような介入で模倣が表出されるのか、模倣の発達が

促されるのかといった現象をとらえる目的で対象をとらえていたためである。

従来の研究は健常児との比較を通して、健常児と ASD 児との差分、すなわちその特殊性をとらえ、個々の障害理解や社会適応、療育の指針および効果評価を行う研究であるが、これらの研究に対して、本研究は、健常児との比較を通して、模倣の発達プロセスが一般的であるかの検証、および仮説理論の構築を試みることであった。

このような研究の目的により、本研究のアプローチは逆説的であり、筋道が見えにくくなっていたと考えられるが、発達により生じた障害研究や健常との比較研究が一般の健常児の模倣を含めた認知的な研究にどのように還元できるのか、今後の課題でもある。

しかし、これらの問題については、今後も研究の指針として、研究の立場によって十分に留意しなければならない点であるとも考える。

以上のような点に留意しながら、さらに具体的に子どもの模倣の発達について、知識や情報がどのように伝達されるかの相互交渉過程と個人がどのようなものを内化していくのか、社会・文化的な影響過程を吟味し、明らかにしたいと考える。また本研究では、子どもの模倣の発達に焦点が当てられたため、子どもの立場から模倣の発達過程のあり方を主点に吟味した。今後さらに養育者側の立場から養育者が子どもから受ける影響のあり方を検討することで、相互交渉の全体の成り立ちが明らかになると考える。

これらの課題について、今後、さらに具体的なレベルで取り組み、模倣の発達メカニズムを明らかにしていく必要があると考える。

要 旨

模倣に関する研究は、これまで心理学において多くの研究が報告され、その論考はいずれの研究においても模倣とは、他者の行為を知覚し、生じる反応であることが述べられている。しかしながら乳児の模倣研究の多くは、その論拠となる個体内発達とそのメカニズムに集中しており、ヒトとヒトの間に生じる模倣の実証研究があまり検討されてこなかった。その上で本研究は、自閉症の模倣研究における模倣行為の表出の困難性について取り上げ、この疑問点から自閉症スペクトラム児(以下、ASDと略す)の模倣行為をヒトとヒトの間でとらえ直す視点を第1の背景とした。さらにヒトとヒトの間でとらえる模倣行為の視点から、文化を超えて養育行動の1つとして行われている養育者の逆模倣(being imitated)に着目し、ヒトの模倣を生じさせる証左として検証する必要性を指摘し、第2の背景とした。

本研究では、これらの背景を理論的、実証的に検討するため、発達早期の養育者と子どもの相互交渉そのものに焦点をあてた。その養育者と子どもの間の社会的相互交渉の特徴を表す理論としてVygotskyの発達理論に依拠し、さらに模倣の発達過程についてTomaselloの理論をベースにしながら、両者の相互交渉過程に生じる子どもの模倣の発達について検証を試みた。これらの検証から、養育者と子ども間の相互交渉をとらえ、とりわけ、社会的相互交渉過程の模倣の発達を検討する意義について明らかにすることを目的とした。

研究Iでは、2つの研究で構成され、模倣行為の表出に困難を示すとされるASD児と養育者の社会的相互交渉の文脈から、模倣のあり方をとらえ直し(1-1)、模倣を表出させる社会的相互交渉過程を明らかにすること(1-2)が目的であった。その結果、養育者とASD児の社会的相互交渉過程では、養育者の逆模倣が開始された時点においては、双方の立場や視点が異なっても、自己と同じような養育者の動きを媒体として「見る-見られる」関係性が成立し、同型的な模倣を表出することが明らかとなった(1-1)。この結果を受け、1-2では、養育者と子ども間の媒体として「同じような動き」や両者間に成立する「見る-見られる」関係がどのように模倣行為の表出に影響を与えるのかを明らかにすることを目的とし、双方の観察と養育者の詳細な記述から検討を試みた。その結果、養育者は子どもの動きの中で頻度の高い動きに注目し、断片的に動きを選択し、逆模倣する傾向にあった。またその逆模倣においては、養育者の主観的な解釈ではなく、子どもの動きや状況の在り方推測し、社会的意味のあるものとして、とらえることが明らかとなった(Wertsch, 1989)。

以上のような結果から、ASD児と養育者の社会的相互交渉過程では、「同じような動き」が媒体となり、「見る-見られる」関係成立から、同型的な「模倣する-模倣される」を生じることが示唆された。したがって、社会文化的立場からは、模倣行為が個体の中で閉じられたものではなく、個体間で共有するという対等な参加にもとづく発達の本質をとらえるものとして、分析するのに有効な枠組みであることが考えられた。この研究Iで、模倣行為が社会的相互交渉過程に内在するものと示唆されたが、社会文化的立場による模倣の発達の基礎的データが皆無であった。

そこで研究IIでは、模倣の発達が発達早期から養育者と子どもの社会的相互交渉過程に

発達の起源をもつといった点から、社会的相互交渉過程そのものを明らかにし、模倣の発達との関連性について縦断的に吟味し、基礎データを得ることを目的に3つの研究を構成した(2-1, 2-2, 2-3)。

まず2-1では、研究Iで得られた相互交渉過程の「見る-見られる」関係性を基盤とした「模倣する-模倣される」やりとりの内容を主点として、生後14日から12ヵ月までの乳児とその養育者の15組を対象に、模倣の発達に影響を与える社会的相互交渉過程そのものを明らかにすることを目的とした。特に社会的発達の理解革命期とされる9ヵ月前後の発達の变化Ⅱ着目し、それ以前の模倣の発達過程が養育者と子ども間でどのように形成され、両者がどのように変容していくのか分析を試みた。

その結果、生後6ヵ月頃、これまで養育者と子ども間で「同じような動き」で「見る-見られる」関係性であったのが、この時期において養育者が次第に動きに意味づけし、調整した逆模倣を再現するようになった。子どもも、養育者の意味づけ調整した逆模倣を見る頻度が増加していった。この時期は、相互交渉過程が単に認知的な不均衡を子どもの内部に生じさせるだけではなく、新しい知識を形成するための情報を提供する場になっていた(Vygotsky, 1978)。さらに9ヵ月前には、養育者が意味づけ、調整した逆模倣を子どもが能動的に選択し、模倣様反応を表出することが明らかとなった。しかしこの場合、子どもは、動きの背景にある意味や意図を理解していないが、養育者の反応をみながら、あるいは養育者の表情や態度などに触発され、動きを模倣したいという情動を伴って表出することが明らかとなった。このことから、この時期はVygotskyのいう社会文化的に構成され、準備された次の段階へと方向付ける橋渡しの状況を提供しており、養育者と子どもの関係も大きな変化を伴っていることが考えられた(Rieber & Carton, 1987)。以上のことから、養育者が子どもに影響され、子どもは養育者の特徴を含んだ逆模倣に影響され、やり-とりを展開させていく両者間のコミュニケーション、すなわち、相互交渉過程の文脈の結果として子どもの模倣様反応が生起し、変容していくことが推測された。

2-1の結果を受け、2-2では模倣の発達に影響する双方の特徴やその発達に影響を与えるメカニズムについて、Tomasello理論をベースに相互交渉過程の描写から、その機能・構造的側面を明らかにすることを目的とした。具体的には、養育者と子どもの相互交渉過程を短期の発達過程として詳細に描写(マイクロジェネティック・アプローチ)することで、プロセスを推定し、その観点から分析を試みた。その結果、子どもは自己や他者行為の意図理解を獲得する前において、理解より先に身体による養育者の逆模倣の動きを模倣する過程を展開することが明らかとなり、重要な以下の3つのポイントが示唆された。

- ①養育者の逆模倣を介して「同じような動き」として自己の動きを再構成する形で同一化し、内面化していく過程
- ②子どもと養育者が「同じような動き」を介し、身体と情動の共同行為を反復する過程
- ③子どもが「同じような動き」の中に「ズレ」を認識し、内面化していく過程、その過程では、他者となる養育者の動きを自己に取り込むという大きな変容の過程

以上のことから、模倣の発達に影響を与える双方の実践的な相互交渉過程として、個体内発達ではなく、共同的な個体間の機能・構造的側面の様相が示唆された。

さらに2-2で明らかとなった相互交渉過程の機能・構造的側面を詳細に分析するため、2-3では「同じような動き(同型的模倣)」、「ズレの動き(意図的模倣)」に着目し、因子分析による検討を試みた。その結果、子どもにとって、あいまいな行動や利益のない行動に対しても、養育者の情動を手がかりに模倣を表出する行為には「共同行為(触発・動機づけ)」があることが仮定された。また、因子のうち「同型的認識(同じ気づき等)」と「意図的認識(ズレの気づき等)」に直接的な発達連関はなく、「共同行為」を介した間接的な関連をもつことがみとめられた。このことから、「同型的認識」も「意図的認識」もその基盤には、養育者の情動評価による共感に基づき、「模倣する・模倣される」ことを意識し、「共同行為」によって、模倣の発達が促されていく過程が示唆された。これら「同型的認識」および「意図的認識」の2つを含む「共同行為」の経験は、自己や他者を理解した意図的模倣の発達において、重要な役割を持つことが考えられた。

研究Ⅲでは、研究Ⅱで明らかとなった模倣の発達に影響を与える社会的相互交渉過程の機能・構造的側面について、模倣の発達プロセスとして仮説的に説明を試みるため、健常児とASD児の比較を通して、妥当性の一環として検証を試みた。具体的には、質的に発達・成熟条件の異なる20組の健常児と養育者のペア(生後9ヵ月および2歳時点)、さらに平均発達年齢1歳6ヵ月の10組のASD児と養育者のペア(生活年齢2歳および3歳時点)のケース間において、模倣の発達に関連する相互交渉過程の比較検討を行い、その共通性と特殊性を分析し、模倣の発達プロセスの仮説的な説明を試みることを目的であった。また2つめの目的として、研究ⅠのASD児の結果が、研究Ⅱの機能・構造的側面のプロセスに合うものであるか、その検証を行うものであった。その結果、健常児と養育者ペア、ASD児と養育者ペアの相互交渉過程の共通性として、養育者の逆模倣を介して身体的・情動的な同一化の気づきから自己や他者の気づきへ、さらに「見る・見られる」から「模倣する・模倣される」という実践的な相互交渉過程の結果として、変化をもたらすことが明らかとなった。

これにより、健常児とASD児が1つめと2つめのプロセスの発達段階までは近似する過程をたどることが示唆された。一方、特殊性としては、健常児と養育者ペアが3つのすべてのプロセスを指示する結果に対し、ASD児と養育者のペアでは、3つめのプロセスポイントである子どもが養育者の調整した逆模倣のズレを認識し、内面化する段階において、2歳および3歳児ともに養育者の調整した逆模倣を注視できず、ズレへの気づきが生じづらい結果であった。ASD児の場合、ズレの動きに対して自己の動きと養育者の逆模倣の身体的・情動的な変化も弱く、特殊な認知特性が明らかとなった。この結果は、健常児と比較し、ASD児の模倣の発達および模倣の表出に困難を示すという要因の1つとして想定されると考えられた。また、2つめの目的を検討した結果、研究Ⅰにおいてもプロセスポイントの1,2の過程をたどり、部分的に支持する結果であった。この2つのプロセスをたどる経路の想定として、ASD児が自己にとって予測の高い動きとしてとらえることが考えられ、その自己

の動きの経験と養育者の動きを結びつけ、「同じような動き」の模倣の表出ややり-とりとしての共同行為が獲得されるものと考えられた。また3つめのプロセスポイントは、研究Ⅲの比較検討と同様に、ズレの動きへの気づきが生じづらい結果であった。これは自己にとって予測しづらい動きとしてとらえられない、ASD児の認知特性の在り方が要因として想定された。

以上のように、模倣の発達が社会文化的な文脈の過程において実践的な養育者との共同行為を通して、媒体の獲得と媒体に基づく模倣の発達プロセスとしてとらえられることが示唆された。

これら研究Ⅰ・Ⅱ・Ⅲを通して、ヒトの模倣の発達は、発達早期からヒト固有を特徴づける社会文化的な文脈の中で養育者と子どもが文化的道具を介し、実践的に身体的な同一化を基盤として双方向から発展させていくことが示唆された。

加えて、本研究では模倣の発達に関わる過程として「同型的認識」「共同行為」「意図的認識」の3つの影響過程を明らかにした。これらをふまえて、研究Ⅱ2-3において、共分散構造分析を行い、採択モデルのパス図に基づき、理論的考察の試みとして仮説モデルの作成を試みた。仮説モデルは4つの過程を想定し、1つめの発達段階に養育者のとらえた動きが子どもに対し逆模倣され、子どもは自己と「同じような動き」に気づき、この動きが媒体として機能する「同一化認識の身体の一部感」の段階、次に養育者と子どもが「同じような動き」を媒体として相互交渉で共有する中、子どもが模倣様反応として再現するように養育者が促し、期待を示す。その後子どもが養育者から自己と「同じような動き」が促され、期待されることに気づき、子どもは身体部位を動かし、養育者から期待され、見られる反応を得て、模倣様反応を表出させる「養育者と情動的な一体感を伴う共同行為への移行」の段階となる。この段階は、両者間で「同じような動き」を媒体し、1つのコミュニケーションとして、その動きを「期待し-期待される」情動的な共同行為の作業過程となる。3つめに両者の共同行為の作業が繰り返される段階で、養育者により「同じような動き」が調整され、子どもはこれまでとは異なる「ズレの動き」に注目し、気づく。養育者は子どもの気づきを強調し、両者間の媒体について社会的な意味を明確にする。この段階では、子どもが1つの動きとして取り込む、あるいは動きとして自分のものへと移行していく「ズレの認識の確率と統合をめざした他者の動きの習得と専有の過程」の段階が想定された。さらに社会文化的視点から他者の動きを取り込む習得と自分のものとする専有は、Wertschが示唆するように、中・長期的な過程において「習得から専有」を示すと考えられているが、乳幼児期の過程では、「専有→習得→専有」という過程がみられ、年長になるほど、社会や他者の期待に応えるという部分が重なることが示唆されている。このように相互交渉の過程においては、習得と専有のどちらも子どもに葛藤や抵抗を生じさせるため、習得が専有に、専有が習得に塩化すると考えられている(田島, 2003)。これらは社会文化的視点として、ヒトの模倣の発達の特徴を表すものと考え、「習得と専有の共時的機能への移行」を4つめの模倣の発達に関連する段階として想定した。この意味で、相互交渉

過程そのものが高次的な模倣の学習過程として移行していくことが考えられた。

今回は、子どもの模倣の発達に焦点があてられたため、子どもの立場から模倣の発達過程のあり方を主点に吟味した。今後さらに養育者側の立場から養育者が子どもから受ける影響のあり方を検討することで、社会的相互交渉過程における模倣の発達の全体の成り立ちが明らかになると考える。

引用文献

- Abravanel, E., & Sigafos, A. D. (1984). Exploring the presence of imitation during early infancy. *Child Development*, **55**, 381-392.
- Adam Smith, *The Theory of Moral Sentiments*, Part I Section I Chapter I, 1759
- Adamson, L. B., Bakeman, R. & Deckner, D. F. (2004). The Development of Symbol-Infused Joint Engagement. *Child Development*, **75**, 1171-1187.
- American Psychiatric Association (2003). DSM-IV-TR 精神疾患の分類と診断の手引 高橋 三郎・大野 裕・染矢 俊幸 (翻訳) 医学書院.
- American Psychiatric Association (2014). DSM-5 精神疾患の診断・統計マニュアル (日本精神神経学会監修 高橋 三郎・大野 裕・染矢 俊幸・神庭重信(翻訳)). 東京: 医学書院.
- Anderson, B. J., & Vietze, P., & Dokecki, P. R. (1978). Interpersonal distance and vocal behavior in the mother-infant dyad. *Infant Behavior and Development*, **1**, 381-391.
- Anisfeld, M. (1991). Neonatal imitation. *Developmental Review*, **11**, 60-97.
- Anisfeld, M. (1996). Only tongue protrusion modelling is matched by neonates. *Developmental Review*, **16**, 149-161.
- Anisfeld, M., Turkewitz, G., Rose, S. A., Rosenberg, F. R., Sheiber, F. J., Coucurier-Fagan, D. A., Ger, J. S. & Sommer, I. (2001). No Compelling evidence that newborns imitate oral gestures. *Infancy*, **2**, 111-122.
- Avikainen, S., Wohlschläger, A., Liuhanen, S., Hänninen, R. & Hari, R. (2003). "Impaired mirror-image imitation in Asperger and high-functioning autistic subjects," *Current Biology*, **13**(4), 339-341.
- Baron-Cohen, S., Burt, L., & Smith-Laittan, F., Harrison, J., Bolton, P. (1996). "Synaesthesia: prevalence and familiarity." *Perception* **25**(9), 1073-1079.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M. & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind"? *Cognition*, **21**(1), 37-46.
- Bartak, L., Rutter, M. & COX, A. (1975). A comparative study of infantile autism and specific developmental receptive language disorder. I. The children. *British Journal of Psychiatry*, **126**, 127-145.
- Bernieri, F. J., Reznick, J. S. & Rosenthal, R. (1988). Synchrony, pseudosynchrony, and dissynchrony: Measuring the entrainment process in mother-infant interactions. *Journal of Personality and Social Psychology*, **54**, 243-253.
- Biro, S. & Leslie A. (2007). Infants' perception of goal-directed actions. *Development*

- through cues-based bootstrapping. *Developmental Science*, **10**(3), 379-398.
- Bodfish, J.W., Symons, F.J., Parker, D.E. & Lewis, M.H.(2000). Varieties of repetitive behavior in autism: Comparisons to mental retardation. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, **30**, 237-243.
- Bower, T.G.R.(1980).乳児期：可能性を生きる。(岡本夏木訳).京都:ミネルヴァ書房.
- Bower, T.G.R.(1977).A primer of infant development. Freeman & Company.
- Bowlby, J. (1982). Caring for children: some influences on its development. *In Parenthood*,(ed.). R. S. Cohen, S. H. Weissman, and B. J. Cohler, New York: The Guilford Press.
- Brand, R. J., Baldwin, D. A., & Ashburn, L. A. (2002). Evidence for “Motionese”: Modifications in mothers’ infant-directed action. *Developmental Science*, **5**(1), 72-83.
- Brazelton, T. B., Koslowski, B., & Main, M. (1974). The origins of reciprocity: The early mother-infant interaction. In M. Lewis & L. A. Rosenblum (Eds.). *The effect of the infant on its caregiver*. (pp. 49-76). New York: Wiley-Interscience.
- Brazelton, T. B. & Tronick, E.(1980). Preverbal communication between mother and infants. In D.R.Olson(Ed.). *The social foundations of language and thought*(pp.299-315). New York: Norton.
- Bruner, J. (1983) .*Child’s Talk: Learning to Use Language*, New York: Norton.
- Bruner, J. (1986). Actual mainds, possible worlds. Cambridge,MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1990). Acts of meaning. Cambridge,MA: Harvard University Press.
- Carpenter, M., & Tomasello, M. (2000). Joint attention, cultural learning, and language acquisition: Implications for children with autism. In A. M. Wetherby & B. M. Prizant (Eds.), *Communication and language issues in autism and pervasive developmental disorder: A transactional developmental perspective* (pp. 31–54). Baltimore: Brookes.
- Charman, T. & Baron-Cohen, S.(1994). Another look at imitation in autism. *Development and Psychopathology*, **6**, 403-13.
- Charman, T. (1998). Specifying the nature and course of the joint attention impairment in autism in the preschool years: Implications for diagnosis and intervention. *Autism*, **2**, 61–79.
- Chartrand, T.L. & Bargh, J.A.(1999). The chameleon effect: The perception-behavior link and social interaction. *Journal of Personality and social Psychology*, **76**, 839-910.
- Chartrand, T.L., Maddux, W. & Lakin, J.(2005). Beyond the perception-behavior Link:

- The ubiquitous utility and motivational moderators of nonconscious mimicry. In R. Hassin, J. Uleman, & J.A. Bargh (Eds.). *The New Unconscious*. NY: Oxford University Press. (pp.334-361.)
- Cole, M. (1989). Cultural Psychology : A once and future discipline? Nebraska Symposium on Motivation, **37**, 279-335.
- Condon, W.S., & Sander, L. (1974). Neonate movement is synchronized with adult speech: Interactional participation and language acquisition. *Science*, **183**, 99-101.
- Corsaro, W.A. (1979). We're friends, right? Children's use of access rituals in nursery school. *Language and Society*, **8**, 315-336.
- Curcio, F. (1978). Sensorimotor functioning and communication in mute autistic children. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, **8**, 281-292.
- Curcio, F., & Piserchia, E. A. (1978). Pantomimic representation in psychotic children. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, **8**, 181-189.
- Dawson, G., & Adams, A. (1984). Imitation and social responsiveness in autistic children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, **12**, 209-226.
- Dawson, G., & Galpert, L. (1988). Mother's use of imitative play for facilitating social responsiveness and toy play in young autistic children. *Paper presented at the International Conference on Infant Studies*, Washington.
- Dawson, G., Toth, K., Abbott, R., Osterling, J., Munson, J., Estes, A., & Liaw, J. (2004). Early social attention impairments in autism: Social orienting, joint attention, and attention to distress. Early Start Denver Model *Developmental Psychology*, **40**, 271-283.
- Dawson, G. (2008). Early behavioral intervention, brain plasticity, and the prevention of autism Spectrum disorder. *Developmental Psychopathology*, **20**, 775-803.
- Dawson, G., Rogers, S., Munson, J., Smith, M., Winter, J., Greenson, J., et al. (2010). Randomized, controlled trial of an intervention for toddlers with autism: The Early Start Denver Model. *Pediatrics*, **125**(1), 17-23.
- DeMyer, M.K., Alpern, G.D., Barton, S., DeMyer, W.E., Churchill, D.W. & Hongtgen, J.N. (1972). Imitation in autistic, early schizotypic, and nonpsychotic subnormal children. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, **2**, 264-287.
- Dijksterhuis, A. & Bargh, J.A. (2001). The perception-behavior expressive way: Automatic effects of social perception on social behavior, *Advances in Experimental Social Psychology*, **33**, 1-40.
- Dickson, W. P. (Ed.). (1981). *Children's Oral Communication Skills*. New York : Academic Press.
- Eibl-Eibesfeldt, I. (1973). The expressive behavior of the deaf- and- blind born. In M. von

- Cranach & I.Vine(Eds.). *Social communication and movement*. New York: Academic Press.
- Eibl-Eibesfeldt, I.(2001). ヒューマンエソロジー—人間行動の生物学. (日高敏隆(監修)桃木暁子他, 訳)京都: ミネルヴァ書房. (Eibl-Eibesfeldt, I.(1984). *Human ethology*. New York: Walter de Gruyter, Inc.)
- Emde, R.N.& Sorce, J.F.(1988). 乳幼児からの報酬: 情緒応答性と母親参照機能.(小此木啓吾,監訳)乳幼児精神医学.(pp.25-48). 東京: 岩崎学術出版社.(Emde, R.N, & Sorce, J.F.(1983).The rewards of infancy:Emotional availability and maternal referencing. In Coll, J.D. Galenson, E.& Tyson, R.L.(Eds.), *Frontiers of Infant Psychiatry*. New York: Basic Books.)
- Escalona, A., Field, T., Nadel, J., & Lundy, B. (2002). Brief report: Imitation effects on children with autism.*Journal of Autism and Developmental Disorders*, **32**, 141–144.
- Fernald, A. (1989). “Intonation and communicative intent in mothers’ speech to infants: Is the melody the message?” *Child Development*, **60**. 1497-1510.
- Field, A.E., Coakley, E.H.& Must, A., Spadano JL, Laird, N., Dietz, W.H., Rimm, E., Colditz, G.A. (2001). Impact of overweight on the risk of developing common chronic diseases during a 10-year period. *Archives of Internal Medicine*. **161**, 1581–1586.
- Fonagy, P., & Target, M. (1997). Attachment and reflective function: Their role in self-organization. *Development and Psychopathology*, **9(4)**, 697–700.
- Frith, U.(2004). Confusion and controversies about Asperger syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, **45**, 672-686.
- Gallese, V. L. (2005). “Being Like Me’: Self-Other Identity, Mirror Neurons and Empathy,” in: S.Hurley & N. Chater (eds.), *Perspectives on Imitation*, MIT Press.
- Geangu,E., Striano,T., & Benga,O.(2007). Self-other discrimination and emotion contagion in the first year of life. Presented paper of 13th European Conference on Developmental Psychology, Jena, Germany.
- Gergely, G.(2001). The obscure object of desire: ‘Nerary, but dearly not, like me’: Contingency preference in normal children versus children with autism. *Bulletin of Menninger Clinic*, **65**, 411-426.
- Gergely, G., Bekkering, H. & Király, I. (2002). Rational imitation in preverbal infants. *Nature*, **415**, 755.
- Gergely, G. & Csibra, G. (2003). Teleological reasoning in infancy: The naive theory of rational action. *Trends in Cognitive Sciences*, **7** ,287-292.
- Gergely, G. & Csibra, G. (2005). A few reasons why we don't share Tomasello et al.'s

- intuitions about sharing. *Behavioral and Brain Sciences*, **28**, 701-702.
- Gergely, G. & Csibra, G. (2005). The social construction of the cultural mind: Imitative learning as a mechanism of human pedagogy. *Interaction studies*, **6**, 463-481.
- Giles, H. & Powesland, P.F.(1975). Speech style and social evaluation. London: Academic Press.
- Gindis, B.(1986). Special Education in the Soviet Union: Problems and Perspectives. *The Journal of Special Education*, **20(3)**,379-384.
- Gindis, B.(2003).Remediation Through Education. In A.Kozulin, B. Gindis, V.S.Ageyev & S.M.Miller(Ed.).Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context.NY. Cambridge University Press.
- Goldman, A. I. (2006) *Simulating Minds*, Oxford University Press.
- Gopnik, A. (1993). How we know our minds: The illusion first-person knowledge about intentionality. *Behavioral and Brain Science*, **16**, 1-14.
- Goswami, U. (1988).*Cognition In Children (Developmental Psychology: A Modular Course)*. Psychology Press, UK.
- Grammer,K.,Schropp,R. & Shibasaka,H.,(1984). Contact,Conflict and Appeasement Children's Interaction Strategies., *International of Visual Sociology*, **2**, 59-74.
- Green, D., Baied, G., Barnett, A.L., Henderson, L., Huber, J. & Henderson, A.L.(2002). The severity and nature of motor impairment in Asperger's syndrome: Acomparison with specific developmental disorder of motor fanction. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, **43**,665-668.
- Hammes, J. & Langdell, T. (1981). Precursors of symbol formation and childhood autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, **11**, 331-346.
- Harris, P. L. (1991). The work of the imagination.In A. Whiten (Ed.), Natural theories of mind:The evolution, development, and simulation of everyday Mindreading. (pp.283-304).Oxford: Basil Blackwell.
- Harris, P.L.(1992).From Simulation to for psychology.: The case for development. *Mind & Language*, **7**, 120-144.
- Hatfield, E., Cacioppo, J.T. & Rapson, R.L.(1992).Primitive emotional contagion. In M.S. Clark(Ed.). Review of personality and social psychology. Vol.14. Emotional and social behavior, (pp.151-177). Newbury Park, CA: Sage.
- Hay, D. E, & Murray, P. (1982). Giving and requesting: Social facilitation of infants' offers to adults.*Infant Behavior and Development*, **5**, 301-310.
- Hess,U.,Philippot,P. & Blairy, S.(1998). Facial reactions to emotional facial expressions: Affect or cognition? *Cognition and Emotion*, **12**, 5029-531.
- 平石文香(2003).芸術心理学の応用と展開. (pp.236-241).西野泰広(編).こころの科学.東京:

東洋経済新報社.

- 平石文香(2003).自閉症児のメロディ認知の特質 第67回日本心理学会論文集.264.
- 平石文香(2009).自閉症スペクトラム児の模倣行動における「逆模倣」の効果：神経心理学的検討と行動分析学的検討. 日本大学大学院修士論文(未公開).
- 平石文香(2014).養育者の逆模倣が自閉症スペクトラム児の模倣行動と自他認識に与える影響. *生涯発達心理学研究*, **6**, 61-72.
- 細馬宏通 1993 プロトコルデータの記述と解析 (pp.106 -117).海保博之・原田悦子編著 『プロトコル分析入門』：東京. 新曜社.
- Jacobson, S. W. (1979). Matching behavior in the young infant. *Child Development*, **50**, 425-430.
- James,W.(1890).The principles of psychology. Chapter 26. ideo-motor action (pp.497-526) .New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Jones,S.S.(1996). Imitation or exploration?: Young infants' matching of adults' oral gestures. *Child Development*, **67**,1952-1969.
- Jones, S.S. (2006). Exploration or imitation? The effect of music on 4-week-old infants' tongue protrusions. *Infant Behavior & Development*, **29**, 126-130.
- 海保博之・原田悦子(編).(1993).プロトコル分析. 東京: 新曜社.
- 狩野裕(1997). AMOS,EQS,LISREL によるグラフィカル多変量解析—目で見る共分散構造分析.京都: 現代数学社.
- Kanakogi, Y., Itakura, S.(2011). "Developmental correspondence between action prediction and motor ability in early infancy" *Nature Communications* 2. doi: 10.1038/ncomms1342. selected by Faculty of 1000.プレスリリース:
http://www.kyoto-u.ac.jp/ja/news_data/h/h1/news6/2011/110608_1.htm
- 加藤義信(2007). 発達の連続性 Vs. 非連続性の議論からのアプローチ.東京: 金子書房.
- Kaye, K. (1993). 親はどのようにして赤ちゃんをひとりの人間にするのか(鯨岡峻・鯨岡和子 訳). 京都:ミネルヴァ書房. (Kaye, K.(1982). The mental and social life of babies: How parents create persons.University of Chicago Press.)
- Klaus,M.H.,& Kennell,J.H.(1976). *Maternal-infant bonding*. Saint Louis: C.V.Mosby.
- Krebs, R. J. & Davis, N.B.(1994).進化から見た行動生態学 (山岸哲・巖佐庸(監訳). 神奈川: 蒼樹書房.(Krebs, R. J. & Davis, N.B.(1991).Behavioural Ecology(3rd ed). Oxford : Blaclwell).
- Koren-Karie, N., Oppenheim, D., Dolev S., Sher, E., & Etzion-Carasso, A. (2002).Mothers' insightfulness regarding their infants' internal experience: Relations with maternal sensitivity and infant attachment. *Developmental Psychology*, **38**, 534-542.
- 小林茂美・橋彌和秀(2006). 「まねされること」への反応の発達. 定型発達と自閉症スペク

- トラムとの比較. 日本発達心理学会第 17 回大会論文集, 207.
- Lakin, J. & Cartrand, T.L.(2003). Using nonconscious behavioral mimicry to create affiliation and rapport. *Psychological Science*, **14**, 334-339.
- Lanzetta, J.T. & Englis, B. G. (1989). Expectations of Cooperation and Competition and Their Effects on Observers' Vicarious Emotional Responses, *Journal of Personality and Social Psychology* **56**, 543-554.
- Legerstee, M.(2005). Infant's sense of people: Precursors to a theory of mind. New York: Cambridge University Press.
- Lieven, e.V.M.(1994). *Crosslinguistic and crosscultural aspects of language addressed to Children*. In C. Gallaway & B.J.Richards.(Eds.). *Input and interaction in language acquisition*. Cambridge University Press.Cambridge.
- Lorenz, K.(1943). Die Angeborenen Formen Moeglicher Erfahrung. *Zeitschrift fur Tierpsychologie*, **5**. 235-409.
- Luo, Y. & Baillargeon, R.(2005). Can a self-propelled box have a goal? Psychological reasoning in 5month-old infants. *Psychological Science*, **16**, 601-608.
- Marsh, H., Stavropoulos, J., Nienhuis, T. & Legerstee, M.(2010). Six-and 9-month-old infants discriminate between goals despite similar action patterns. *Infancy*, **15**. 94-106.
- Mazur, J.E.(1998). Learning and behavior(4thed.). Englewood Cliffs,NJ: Prentice-Hall.
- McCagg, W.O.(1989). The Origins of Defectology. The Disabled in the Soviet Union: Past and present, Theory and Practice(Ed.). W.O. McCagg. And L.Siegelbaum. (pp.39-61). University of Pictsburgh Press.
- McDougall, W.(1908). An introduction to social psychology. *Imitation, Play and Habit* (pp.333-358). London: Methuen.
- McDougall, W.(1928). An introduction to social psychology(Ed.). *Imitation, Play and Habit*. London: Methuen.
- Meins, E. (1997). Security of attachment and the social development of cognition. East Sussex: Psychology Press.
- Meins, E., Fernyhough, C., Wainwright, R., Clark-Carter, D., DasGupta, M., Fradley, E. & Tuckey, M. (2003). Pathways to understanding mind: Construct validity and predictive validity of maternal mind-mindedness. *Child Development*, **74**, 1194-1211.
- Meltzoff,A N.,& Moore,M.K.(1977). Imitation of facial and manual gestures by human neonates. *Science*,**198**,75-78.
- Meltzoff, A. N. and Moore, M. K. (1983). Newborn infants imitate adult facial gestures. *Child Development*,**54**, 702-809.

- Meltzoff A. N.(1988). Infant imitation and memory: nine-month-olds in immediate and deferred tests. *Child Development*, **59**, 217–225.
- Meltzoff A. N. & Moore M. K.(1989). Imitation in newborn infants: exploring the range of gestures imitated and the underlying mechanism. *Development Psychology*, **25**, 954–962.
- Meltzoff, A. N., & Gopnik, A. (1993). The role of imitation in understanding person and developing a theory of mind. In Baron-Cohen, S., Flusberg, T. H., & Cohen, D. J. (Eds.). *Understanding other minds, Perspectives from autism*. (pp. 335-366). New York : Oxford University Press.
- Meltzoff, A. N., & Decety, J. (2003). What imitation tells us about social cognition: a Rapprochement between developmental psychology and cognitive neuroscience. *Philosophical Transactions of the Royal Society London B Biological Science*, **358**, 491-500.
- 水谷宗行, 金子伸子, 鈴木葉子, 後藤美代子, 野村庄吾, 岡本夏木(1979). 新生児の行動の発達の機序(1)(2). 日本教育心理学会第 21 回論文集
- 水谷宗行・金子伸子・後藤美代子・鈴木葉子(1980). 新生児の行動の発生的機序. 京都教育大学紀要. **57**, 105-112.
- Morgan, C. L. (1896). *Habitat and instinct*. London: E. Arnold Press.
- Morgan, C. L. (1896). Modification and variation. *Science*, **4**, 733-740.
- Morris, D. (1988). 藤田統(訳). マンウォッチングー人間の行動学ー. 東京: 小学館
(Morris, D. (1977). *Manwatching: field guide to human behavior*. Oxford: Elsevier International Projects Ltd.)
- Mundy, P. (1995). Joint attention and social-emotional approach behavior in children with autism. *Development & Psychopathology*, **7**, 63-82.
- Mundy, P., Delgado, C., Block, J., Venezia, M. & A. & Seivert, J. (2003). Early Social Communication Scales (ESCS). University of Miami.
- Nadel, J. & Peze, A. (1992). Communication productive et communication en echo: un an d'evolution chez un enfant autiste. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, **40** (10), 553-558. (1993). What makes immediate imitation communicative in toddlers and autistic children? In J. Nadel & L. Camaioni (Eds.), *New perspectives in early communicative development* (pp. 139-156). London, New York: Routledge.
- Nadel, J., Guerini, C., Peze, A., & Rivet, C. (1999). The evolving nature of imitation as a format for communication. In J. Nadel & G. Butterworth (Eds.), *Imitation in infancy* (pp. 209–233). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Nadel, J., Field, T., & Potier, C. (2000). Imitation recognition as a communicative skill in

- low-functioning children with autism. Paper presented at the ICIS 2000, Brighton.
- Nadel, J. (2002). Imitation and imitation recognition : Functional use in preverbal infants and nonverbal children with autism. In Meltzoff, A.N. & Prinz, F. (Eds.), *The Imitative Mind Development, Evolution, and Brain Bases* (pp.42-62). Cambridge University Press.
- Nadel, J. (2006). Does imitation matter to children with autism. In S.J. Rogers & J.H.G. Williams (Eds.), *Imitation and the social mind* (pp.118-137). New York: Guilford Press.
- 長崎勤・中村晋・吉井勘人・若井広太郎(2009). 自閉症のための社会性発達支援プログラム: 意図と情動の共有による共同行為. 東京: 日本文化科学社.
- Neumann, R. & Strack, F. (2000). Mood contagion: The automatic transfer of mood between person. *Journal of Personality and Social Psychology*, **79**, 211-223.
- Newson, J. (1974). Towards a theory of infant understanding. *Bulletin of the British Psychological Society*, **27**, 251-257.
- 野村庄吾(1980). 乳幼児の世界: こころの発達. 東京: 岩波新書.
- 小塩真司(2007). SPSSとAmosによる心理・調査データ解析因子分析・共分散構造分析まで. 東京: 東京図書.
- Pawlby, S. (1977). Imitative interaction. In H.R. Schaffer (Ed.), *Studies in mother-infant interaction* (pp. 203-223). London: Academic Press.
- Piaget, J. (1967). 模倣の心理学. (大伴茂 訳). 愛知: 黎明書房. (Piaget, J. (1945). *La formation du symbol chez l'enfant*. Neuchatel: Delachaux et Niestle.)
- Piaget, J. (1970) *The Science of Education And the Psychology of the Child*. Orion Press.
- Portman, A. (1961). 人間はどこまで動物か ―新しい人間像のために― (高木 正孝 訳). 東京: 岩波新書. (Portman, A. (1951). *Biologische Fragmente zu einer Lehre vom Menschen*.)
- Prior, M. (1979). Cognitive abilities and disabilities in infant autism: A review. *Journal of Abnormal Child Psychology*, **7**, 357-380.
- Ray, E. D. & Heyes, C. M. (2011). Imitation in infancy: The wealth of the stimulus. *Developmental Science*, **14**, 92 - 105
- Reznick, J. (1999). Influences on maternal attribution of infant intentionality. In P. D. Zelazo, J. W. Astington & D. R. Olson (Eds.), *Developing theories of intention: Social understanding and self-control*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. pp. 243-267.
- Rieber, R.W & Carton, A. S. (Eds.). (1987). English Notes to *Thinking and Speech* in *Problems of general psychology. The collected works of L. S. Vygotsky*: Vol. 1.

New York, NY.

- Rieber, R. W. (Ed.). (1998). *The collected works of L. S. Vygotsky*, vol. 5: Child psychology. New York, NY: Plenum Press.
- Rochat, P. (2001). *The infant's world*. Cambridge: Harvard University Press.
- Rogers, S., Bennetto, L., McEvoy, R., & Pennington, B. (1996). Imitation and pantomime in high-functioning adolescents with autism spectrum disorders. *Child Development*, **67**, 2060–2073.
- Rogers, S.J & Pennington, B.F.(1991). Atheoretical approach to the deficits in infantile autism. *Development and Psychology*, **3**, 137-162.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking -Cognitive development in social context-*. Oxford University Press.
- Sameroff, A. J. Lewis, M. & Miller, S.M.(2000). *Handbook of developmental psychopathology* (2nd ed.). Kluwer Academic / Plenum Publishers, New York.
- 佐藤公治(2008).遊び:モノ, 行為, 空間の相互連関性.保育の中の発達の姿(pp.120-165).東京:萌文書林.
- Schaffer, H.R. (1977). Introduction: Early interactive development. In H.R.Schaffer (ed). *Studies in Mother-Infant Interaction*. London: Academic Press.
- 柴田義松・宮坂瑠子(訳).(2006). ヴィゴツキー障害児・発達論集.(pp.55-84): 東京. 新読書社.
- 柴田義松(訳). (2001). ヴィゴツキー, L.S.思考と言語.東京: 新読書社.(Vygotskii, L. S. (1934/1996) .Мышление и речь ; Myshlenie i rech.)
- 園田雄次郎・平石文香(2002).自閉症児に対する早期療育としての音楽療法の有効性について. *日本音楽療法学会誌*, **1**, 33-40.
- Siegler, R.S.(1996). *Emerging Minds : The Process of Change in Children's Thinking*. New York :Oxford University Press.
- Sigman, M. & Ungerer, J. (1984). Cognitive and language skills in autistic, mentally retarded and normal children *Developmental Psychology*, **20**, 293–302.
- Smith, I.M. & Bryson, S.E.(1994). Imitation and action in autism: A critical review. *Psychological Bullentin*, **116**. 259-273.
- Sorce, J.F., & Emde, R.N. (1982). The meaning of infant emotional expressions: Regularities in caregiving responses in normal and Down syndrome infants. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, **22**, 145–158.
- Spence, K.W.(1937). Experimental studies of learning and the higher mental processes in infra-human primates. *Psychological Bullein*, **34**, 806-850.
- Stern, D. (1977). *The First Relationship: Infant and Mother*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Stern, D. (1985). "The Interpersonal World of the Infant: A View from

- Psychoanalysis."Developmental Psychology. New York, Basic Books.
- 田島啓子(1992). プロトコル分析. 東洋・繁多進・田島信元(編). 発達心理学ハンドブック.(pp.1213-1255). 東京: 福村出版.
- 田島啓子(2000). プロトコル分析. 田島信元・西野康宏(編). 発達研究の技法.(pp.180-184). 東京: 福村出版.
- 田島信元(1991). 認知・情動発達に及ぼす母子関係の影響. *北海道大学教育学部紀要*, **55**, 125-132
- 田島信元・上村佳世子 (1995). 相互主観性としての母子相互作用モデルの検討. *母子研究*, **16**, 1-9.
- 田島信元(2000). 社会的相互交渉と子どもの人格発達. 東京: 多賀出版.
- 田島信元(2003). 共同行為としての学習・発達: 社会文化的アプローチの視座. 東京: 金子書房.
- Thoman, E. B. (1981). Affective communication as the prelude and context for language learning. In Schiefelbusch, R. L. & Bricker, D (Eds). *Early language: Acquisition and intervention*. Baltimore: University Park Press. (pp.183-200).
- Thorpe, W. H.(1956). Learning and instinct in animals. Cambridge, Harvard Univ. Press.
- Tigerman, E., & Primavera, L. (1982). Object manipulation : A interactional strategy with autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, **11**, 427-438.
- Tigerman, E., & Primavera, L. (1984). Imitating the autistic child: Facilitating communicative gaze behavior. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, **14**, 27-38.
- Tomasello, M.(1990). Cultural transmission in the tool use and communicatory signaling of chimpanzees? In S. T. Parker and K. R. Gibson, eds., *Language and intelligence in monkeys and apes*, (pp.274-311). Cambridge: Cambridge University Press.
- Tomasello, M. Kruger, A.C. & Ratner, H.(1993). Cultural Learning. *Behavioral and Brain Sciences*, **16**, 495-552.
- Tomasello, M., Savage-Rumbaugh, S. & Kruger, A. C. (1993). Imitative learning of actions on objects by children, chimpanzees, and enculturated chimpanzees. *Child Development*, **64**, 1688-1705.
- Tomasello, M.(1999). The cultural ecology of young children's interactions with objects and artifacts. In Winograd, E., Fivush, R., & Hirst, W.(Eds.). *Ecological approaches to cognition: Essays in honor of Ulric Neisser*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Tomasello, M.(1999). *The cultural origins of human cognition*. Massachusetts: Harvard

University Press.

- Tomasello, M., Carpenter, M., Call, J., Behne, T., & Moll, H. (2005). Understanding and sharing intentions: The origins of cultural cognition. *Behavior Brain Sciences*, **28**, 675-753.
- Tomasello, M. (2006). 心とことばの起源を探る. 文化と認知 (大堀壽夫・中澤恒子・西村義樹・本多啓, 訳). (Tomasello, M. (1999). *The Cultural Origins Human Cognition*. Harvard University Press.)
- 豊田秀樹 (2007). 共分散構造分析 Amos 編. 東京 : 東京図書.
- Trevarthen, C. (1977). Descriptive analyses of infant communicative behavior. In H.R. Schaffer (Ed.), *Studies in Mother-Infant interaction*. (pp. 227-270). Academy Press.
- Trevarthen, C. (1979). Communication and cooperation in early infancy: A description of primary intersubjectivity. In Bullowa, M. (Ed.), *Before speech, The beginning of interpersonal communication*. (pp. 321-347). New York. Cambridge University Press.
- Trevarthen, C., & Kokkinaki, T., & Fiamenghi, Jr. G.A. (Eds.). (1999). What infant imitations communicate: with mother, With fathers and peers. Nadel, J., & Butterworth, G. *Imitation in Infancy*. Cambridge University Press.
- Trevarthen, C. (1988). Universal cooperative motives: How infants begin to know language and skills of culture. In G. Jahoda & I. M. Lewis (Eds.), *Acquiring culture: Ethnographic perspectives on cognitive development* (pp. 37-90). London: Croom Helm.
- Trevarthen, C., & Hubble, P. (1989). 母と子のあいだ. (鯨岡峻・鯨岡和子, 訳). 京都 : ミネルヴァ書房. (Trevarthen, C., & Hubble, P. (1978). Secondary intersubjectivity: confidence, confiding and acts of meaning in the first year. *In action, gesture and symbol: The emergence of Language*. London: Academic Press.)
- Trevarthen, C., Aitken, K., Papoudi, D., & Robarts, J. (1998). *Children with autism: Diagnosis and interventions to meet their needs (2nd ed.)*. London : Jessica Kingsley.
- Trevarthen, C., Kokkinaki, T., and Fiamenghi, G. A. Jr. (1999). What infants' imitations communicate: With mothers, with fathers and with peers. In J. Nadel and G. Butterworth (eds) *Imitation in Infancy*. (pp. 127-185). Cambridge: Cambridge University Press.
- Trevarthen, C. & Aitken, K.J. (2001). Infant intersubjectivity: Research, theory, and clinical applications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, **42**, 3-48.
- Trevarthen, C. (2003). 'Infant Psychology is an Evolving Culture', *Human Development*, **46**, pp 233-246.

- Turkheimer, M., Bakeman, R., & Adamson, L.B.(1989). Do mothers support and peers in inhibit skilled object play in infancy? *Infant Behavior and Development*, **12**, 37-44.
- Uzgiris,I.C., Benson,J.B., Kruper,J.C., & Vasek, M.E.(1989). Contextual influences on imitative interactions between mothers and infants.: Lockman, L. & Hasen, N. (Eds.), In *Action in social context: Perspectives on early development*, (pp.103-127).Plenum Press.
- Williams J.H.G., Whiten, A., Suddendorf, T., & Perrett,D.I.(2001). Imitation, mirror neurons and autism. *Neuroscience & Biobehavioral Review*,**25**,278-295.
- Williams,J.H.G., Whiten,A., & Singh,T.(2004). A systematic review of action imitation in autistic spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*,**34**,258-299.
- Williams, J. H., Waiter, G. D., Gilchrist, A., Perrett, D. I., Murray, A. D., & Whiten, A. (2006). Neural mechanisms of imitation and 'mirror neuron' functioning in autistic spectrum disorder. *Neuropsychologia*, **44**, 610-621.
- Whiten, A. & Ham, R.(1992). On the nature and evolution of imitation in the animal kingdom: Reappraisal of a century of research. In P.J.B. Slater, J.S. Rosenbalatt, C. Bee, & M. Milinski(Eds.), *Advances in the study of behavior* : Vol.**21**(pp.239-283).New York: Academic Press.
- Valsiner, J. & Van der Veer, R.(1988). On the special nature of human cognition. An analysis of the shared intellectual roots of George Herbert Mead and Lev Vygotsky, *J. for the theory of Social Behavior*, **18**, 117-136.
- Van Baaren, R. B., Maddux, W. W., Chartrand, T. L., de Bouter, C. & van Knippenberg, A.(2003). It takes two to mimic: Behavioral consequences of self-construals. *Journal of Personality and Social Psychology*, **84**, 1095-1102.
- Van Baaren, R. B., Holland, R. W., Kawakami, K., & van Knippenberg, A. (2004). Mimicry and pro-social behavior. *Psychological Science*, **15**, 71-74.
- Van der Veer, R. & Valsiner,J. *Understanding Vygotsky. A quest for synthesis* . (1991).Oxford: Basil Blackwell.
- Van Egeren, L. A., Barratt, M. S.& Roach, M. A. (2001). Mother-infant responsiveness: Timing, mutual regulation, and interactional context. *Developmental Psychology*, **37**, 684-679.
- Vauclair,J.(2012). 乳幼児の発達, 運動, 知覚, 認知.(明和政子,監訳,鈴木光太郎,訳).東京: 新曜社. (Vauclair,J.(2004).Development du jeune enfant,Motricite, Perception, Cognition, Belin:Paris.
- Vygotsky, L.S.(2005). 精神発達の理論.(柴田義松, 訳). 東京: 明治図書. (Vygotsky,

- L.S.(1930-1931).История развития высших психических функций ; Istoriiia razvitiia vysshikh psikhicheskikh funktsii
- Vygotsky, L. S. (1971). *The Psychology of Art*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Vygotsky, L.S.(1978). *Mind in Society: The development of higher Psychological process*.(Harvard University press. Cambridge, MA.
- Wertsch, J., McNamee, G. D., McLane, J.,& Budwig, N. A. (1980). The adult-child dyad as a problem-solving system. *Child Development*, **51**,1215-1221.
- Wertsch,J.V. (1984). The Zone of Proximal Development: Some Conceptual Issues. In Rogoff,B. & Wertsch,J.V., *Children's Learning in the "Zone of Proximal Development"*.(pp.7-18).San Francisco: Jessey-Bass.
- Wertsch, J. V (Ed.). (1985). *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives*. New York: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V.(1995). 心の声 媒介された行為への社会文化的アプローチ.(田島信元, 佐藤公治, 茂呂雄二, 上村佳世子, 訳). 東京: 福村出版.(Wertsch, J.V. (1991).Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action. Harvard University Press.)
- Wilkinson, A., Kuenstner, K. & Mueller, J., Huber, L.(2010). Social learning in a non-social reptile(*Geochelone carbonaria*) .*Biology Letters*, **6(5)**, 614-616.
- Wood, D.(1989). Social interaction as tutoring. In M. Bornstein and J. Bruner(eds.), *Interaction in human development*. Pp.59-80, London: Basil Blackwell.
- Woodward, A.L. (1998). Infants selectively encode the goal object of an actor's reach. *Cognition*, **69**, 1-34.

謝 辞

本研究を博士論文として提出するにあたり、最後の最後まで、このような稚拙なものしか書けなかったという慚愧に絶えない思いが募りますが、論文完成に向け、田島信元先生、宮下孝広先生、五十嵐一枝先生、鈴木忠先生、石井直人先生には、貴重な知見と丁寧な指導を賜りました。深く深く感謝申し上げます。また同時に時間外の指導委員会やご指導に見合わない内容で消化不良を生じることとなり、これに対して深くお詫び申し上げます。

今回、学部生時代から児童相談所の療育事業に携わり、児童相談所や保健センターの心理士、病院や短大勤務を経て、長きにわたるテーマをまとめる機会となりました。執筆において、現場での療育や相談業務において考え、探索していたこと、そして学んだことを再確認する作業となり、これまでお世話になった先生方や先輩方、児相や病院で出会ったお子様やご家族の方々の顔を思い浮かべながらの執筆作業となりました。このような学びの現場を与えていただき、感謝いたします。

そして、この学びをまとめるにあたり、路頭に迷った当方を適切に導いてくださったのは、田島信元先生です。ある学会の打ち上げで、国士舘大学の西野泰広先生から「発達について学ぶのであれば田島先生に学びなさい」と前置きされ、教育心理学会の発達と相互作用というシンポジウムでの田島先生の発表の話を伺い、衝撃を受けたのがきっかけでした。その話が頭から離れず、4年前、思い切って手紙を書き、研究室を訪問させていただいたのが、先生の指導を受ける始まりとなりました。それ以降、研究生から課程博士で薫陶を受けるという大変な幸運を得ました。念願の指導においては、先生のことばを一言一句逃すまいとノートを取ることに必死で、指導時間をオーバーするほど、熱くご指導を頂きました。その熱心なご指導を頂いたことでこれまでの無知の霧がくっきりと晴れていきました。また先生の研究人生についてお話を伺うこともでき、実践研究の大切さを教えていただきました。先生との出会いがなければ、自身の学びをまとめるまでいかなかったこと、改めて心から深謝申し上げます。しかし、指導の結果がこれか・・・とのお叱りは甘受せざるを得ません。

末筆ながら、論文を理解し、職務の配慮を下された齋藤文洋院長、医博の執筆経験から稼働しながらの執筆をアドバイスいただいた森享子先生、データ収集に協力してくださったお子様たちと保護者の方々、看護師の力丸千恵さん、浜口裕子さん、伊藤かなえさん、小児科受付の田中真由美さん、小児科看護師の皆さん、そして記録の整理や分析、助言くださった言語聴覚士の山田先生、いつも応援してくださった臨床発達心理士の脇田真紀子先生、ポーっとしている当方の相談に乗ってくださり、フォローしてくださった白百合女子大学の助教の今野歩先生、さまざまな助言を頂き刺激を受けた、先輩の足立にれかさん、同期の方々、皆様に衷心からお礼を申し上げます。

最後に、自分の知りたいことを実行することが大事だと背中を押し、物心両面で支えてくれた家族に心から感謝します。

2015年3月30日

平石 文香